

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

ALTAIR GABARDO PERCICOTTY

FILOSOFIA DA LIBERTAÇÃO NO ENSINO MÉDIO: ANÁLISE DE LIVROS
DIDÁTICOS DO PNLD

CURITIBA

2019

ALTAIR GABARDO PERCICOTTY

FILOSOFIA DA LIBERTAÇÃO NO ENSINO MÉDIO: ANÁLISE DE LIVROS
DIDÁTICOS DO PNLD

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Geraldo Balduino Horn

CURITIBA

2019

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de
Bibliotecas/UFPR-Biblioteca do Campus Rebouças
Maria Teresa Alves Gonzati, CRB 9/1584
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Percicotty, Altair Gabardo.

Filosofia da libertação no ensino médio : análise de livros didáticos
do PNLD / Altair Gabardo Percicotty. – Curitiba, 2019.
133 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná. Setor de
Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.
Orientador: Prof. Dr. Geraldo Balduino Horn

1. Filosofia – Estudo e ensino. 2. Filosofia – Livros didáticos. 3.
Livros didáticos – Avaliação. 4. Programa Nacional do Livro Didático
(Brasil). I. Título. II. Universidade Federal do Paraná.




MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO -
40001016001P0


TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Dissertação de Mestrado de **ALTAIR GABARDO PERCICOTTY**, intitulada: **A FILOSOFIA DA LIBERTAÇÃO E O ENSINO DE FILOSOFIA: ANÁLISE DE ALGUNS LIVROS DIDÁTICOS, DE DIRETRIZES E ORIENTAÇÕES CURRICULARES**, sob orientação do Prof. Dr. GERALDO BALDUINO HORN, após terem inquirido o aluno e realizado a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

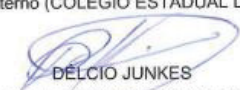
A outorga do título de Mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

Curitiba, 30 de Setembro de 2019.


GERALDO BALDUINO HORN
Presidente da Banca Examinadora


GISELLE MOURA SCHNORR
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ)


WILSON JOSÉ VIEIRA
Avaliador Externo (COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ)


DELCIO JUNKES
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO -
4001018001PD

ATA Nº 1401

ATA DE SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA DISSERTAÇÃO PARA OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRE EM EDUCAÇÃO.

No dia trinta de setembro de dois mil e dezoito, às 08:00 horas, na sala 240, 2º pavimento, Edifício Teixeira Soares, Campus Reitorias do Setor de EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná, foram instalados os membros participantes ao ato de defesa da dissertação do mestrando **ALTAIR GABARDO PERCICOTTY**, intitulada: **A FILOSOFIA DA LIBERTAÇÃO E O ENSINO DE FILOSOFIA: ANÁLISE DE ALGUNS LIVROS DIDÁTICOS, DE DIRETRIZES E ORIENTAÇÕES CURRICULARES**, sob orientação do Prof. Dr. GERALDO BALDUINO HORN. A Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Paraná em EDUCAÇÃO foi constituída pelos seguintes Membros: GERALDO BALDUINO HORN (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ), WILSON JOSÉ VIEIRA (COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ), CISELLE MOURA SCHNORR (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ), DÉLIO JUNKES (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ). A presidência iniciou os ritos definidos pelo Colegiado do Programa e, após exarados os pareceres dos membros do comitê examinador e da respectiva contra argumentação, ocorreu a leitura do parecer final da banca examinadora, que decidiu pela **APROVAÇÃO**. Este resultado deverá ser homologado pelo Colegiado do programa, mediante o atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca contra dos prazos regimentais definidos pelo programa. A outorga do título de mestre está condicionada ao atendimento de todos os requisitos e prazos determinados no regimento do Programa de Pós-Graduação. Nada mais havendo a tratar a presidência deu por encerrada a sessão, da qual eu, GERALDO BALDUINO HORN, lavrei a presente ata, que vai assinada por mim e pelos demais membros da Comissão Examinadora.

Observações: *A banca solicita a mudança do título para: "Filosofia da Libertação no Ensino Médio: Análise de livros didáticos do PNLD" que é necessário fazer uma revisão ortográfica e gramatical rigorosa do texto e adequar o texto às normas técnicas de ABNT.*
Curitiba, 30 de Setembro de 2018.

GERALDO BALDUINO HORN
Presidente da Banca Examinadora

WILSON JOSÉ VIEIRA
Avaliador Externo (COLÉGIO ESTADUAL DO PARANÁ)

CISELLE MOURA SCHNORR
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ)

DÉLIO JUNKES
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Deus da vida, que me deu a graça de trilhar pelos caminhos da educação; aos meus pais, Elidio Percicotty e Libertina Gabardo Percicotty, que me geraram; à minha esposa, Márcia, que me apoia e ajuda; ao meu filho, Gabriel Ângelo; aos meus familiares; aos meus colegas e companheiros de caminhada de mestrado; a Raquel Aline Zanini e Alessandro Vorussi Corrêa; ao colega de trabalho Alessandro Reina por ser um grande incentivador, aos companheiros e companheiras do IFIL/G-FILO/NESEF pela luta por uma educação mais humana e libertadora; a todos amigos, amigas e professores que me ajudaram a crescer como pessoa e profissional da educação; e, especialmente, ao professor e orientador Doutor Geraldo Balduino Horn, que me acompanhou em toda trajetória na realização do mestrado.

O autêntico magistério é a tarefa perigosa, arriscada; significa uma práxis, um compromisso existencial e às vezes leva até a pôr em jogo a vida física. É que na dialética degradada do Eu-o Outro pedagógico, o eu-educador (pais, sociedade) chega a transformar-se num “se” impessoal (a falsa tradição; o sofista que ensina academicamente para viver de sua docência teórica e irreal); o Outro educando (filho, aluno de uma sociedade massificada pela opulência ou pela opressão) transforma-se no “isto” também impessoal, que se deve “encher” de conhecimentos “tradicionais”, “seguros”, “objetivos”. O autêntico mestre começa um novo processo, o caminho inverso da decadência ou da degradação; inicia um caminho que destrói as ataduras da liberdade do outro e que em posição crítica o chama a recuperar a sua atitude pessoal. Nisto o mestre já é “um homem novo” e vive a proximidade do face a face antecipadamente.

(Enrique Dussel)

RESUMO

Esta pesquisa integra-se ao campo de estudos que investiga a Filosofia, Educação e Ensino. Tem como objetivo central analisar perspectivas filosóficas que estão para além das eurocêntricas. Propõe compreender a Filosofia da Libertação de Dussel como possibilidade de um pensar filosófico latino-americano e de uma práxis educativo-filosófica capaz de contribuir com o processo de descolonização cultural. Problematisa noções conceituais eurocentradas expressas tanto em Livros Didáticos quanto nas diretrizes e orientações curriculares. Trata-se de uma investigação qualitativa e exploratória, que analisa, com base em alguns pressupostos da Filosofia da Libertação, os conteúdos de Mito e Filosofia de alguns livros didáticos selecionados pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) nos anos de 2016 a 2018, indicados como obras de referência para o ensino de Filosofia no Ensino Médio nas escolas públicas brasileiras. Em um primeiro momento, a pesquisa contextualiza a histórica da Filosofia da Libertação, o problema do eurocentrismo, o método Analético e as categorias dusseleanas. Em um segundo momento, trata dos silenciamentos das filosofias que estão para além do eixo eurocêntrico e da Filosofia da Libertação, procurando evidenciar a importância destas. Por fim, procura demonstrar a presença e a ausência da Filosofia da Libertação nos livros didáticos. A Filosofia da Libertação pode, também, contribuir para uma educação mais libertadora, estando presente no ensino-aprendizagem escolar por meio dos livros didáticos.

Palavras-chave: Filosofia da Libertação. Analética da Alteridade. Educação Filosófica. Livros Didáticos. PNLD.

ABSTRACT

This research integrates the field of studies that investigates philosophy, education and teaching. Its main objective is to analyze philosophical perspectives that are beyond the Eurocentric ones. It proposes to understand Dussel's Philosophy of Liberation as a possibility of a Latin American philosophical thinking and educational-philosophical praxis capable of contributing to the process of cultural decolonization. It problematizes Eurocentred conceptual notions expressed both in textbooks and in curricular guidelines and orientations. This is a qualitative and exploratory research that analyzes, based on some assumptions of the Philosophy of Liberation, the contents of Myth and Philosophy of some textbooks selected by the National Textbook Plan (PNLD) in the years 2016 to 2018, indicated as reference works for the teaching of philosophy in high school in Brazilian public schools. At first, the research contextualizes the history of Liberation Philosophy, the Eurocentrism problem, the Analectic method and the Dusselian categories. In a second moment, it deals with the silences of the "Other Philosophies" and the Philosophy of Liberation, trying to highlight their importance. Finally, it seeks to demonstrate the presence and absence of Liberation Philosophy in textbooks. The Philosophy of Liberation can also contribute to a more liberating education, being present in school teaching-learning through the textbooks.

Keywords: Liberation Philosophy. Analectic of Alterity. Philosophical Education. Textbooks. PNLD.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 SURGIMENTO DA FILOSOFIA DA LIBERTAÇÃO	18
1.1 CONTEXTO HISTÓRICO	18
1.1.1 Filosofia da Libertação como campo de estudo	20
1.1.2 Subjetividade e Libertação	29
1.1.3 A Filosofia da Libertação no Brasil	32
1.2 A FILOSOFIA DA LIBERTAÇÃO NO CONTEXTO DO ENSINO DA CULTURA E DA ESCOLA	37
1.3 EUROCENTRISMO COMO MITO DA MODERNIDADE	40
1.4 OS MÉTODOS: DIALÉTICA E ANALÉTICA	49
1.5 CATEGORIAS DO MÉTODO DUSSELEANO DA LIBERTAÇÃO	53
2 AUSÊNCIAS DAS FILOSOFIAS QUE ESTÃO PARA ALÉM DO EIXO EUROCÊNTRICO	60
2.1 O SILENCIAMENTO	60
2.2 DIRETRIZES E DOCUMENTOS ORIENTADORES	64
2.2.1 Competências e Habilidades a partir de uma postura crítica	67
2.3 BNCC NOS ITINERÁRIOS FORMATIVOS DO ENSINO MÉDIO REGULAR DO ESTADO DO PARANÁ E A PROPOSIÇÃO DO NESEF	71
2.4 FORMAÇÃO FILOSÓFICA NO ENSINO MÉDIO	74
3 A FILOSOFIA DA LIBERTAÇÃO NOS LIVROS DIDÁTICOS DE FILOSOFIA	82
3.1 OS LIVROS DIDÁTICOS DE FILOSOFIA DO PNLD: CONTEXTO E SENTIDO	83
3.2 O PREDOMÍNIO DA VISÃO EUROCÊNTRICA	88
3.3 PARA ALÉM DO EUROCENTRISMO: LIMITES E POSSIBILIDADES	95
3.3.1 A Filosofia Oriental	97
3.3.2 As Filosofias Africanas e Afrodescendentes	101
3.3.3 Filosofias feministas e seus desdobramentos	104

CONCLUSÃO	110
REFERÊNCIAS.....	118
APÊNDICE 1.....	122
APÊNDICE 2.....	127
APÊNDICE 3.....	129

INTRODUÇÃO

O conhecimento que obtivemos por meio dos estudos sobre filosofia contemporânea oportunizou um aprofundamento do conceito de Alteridade Levinasiano e, por conseguinte, a Filosofia da Libertação de Enrique Dussel, despertando a possibilidade de unir a teoria à prática. Para consecução dos ideais da Filosofia da Libertação apresentamos este trabalho. Seu título, *Filosofia da Libertação no Ensino Médio: análise de livros didáticos do PNLD*¹ descreve o caminho que percorreremos.

É de nosso entendimento que o ensino de Filosofia no Brasil não prioriza o conhecimento filosófico latino-americano. Nota-se a ausência de pesquisas filosóficas que valorizem a alteridade a partir dos povos ameríndios, as culturas, as raças, as etnias e os diversos valores e conhecimentos que foram e ainda são negados na história de forma mais efetiva, devido às diversas formas de domínio balizado no fechamento da totalidade do ser que nega as diferenças, colocando à margem os saberes que não fazem parte do centro europeu dominante. Dessa forma, o pensamento filosófico latino-americano é pouco conhecido e reconhecido no Brasil, um exemplo disso se dá com dois pensadores latino-americanos, Enrique Dussel e Paulo Freire, dentre outros, que, apesar de serem muito respeitados e valorizados no cenário mundial, aqui em nosso país, não são devidamente considerados e pesquisados como constataremos no desenvolver da pesquisa.

Após mais de uma década, percebe-se, a partir da promulgação da LDB², em junho de 2008, pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, com a Lei 11.684, a obrigatoriedade das disciplinas de Filosofia no Ensino Médio numa perspectiva de conquistas importantes na história educacional no que se refere às construções dos saberes filosóficos no Brasil. Também houve a criação de diversos materiais que buscavam vincular obras de importantes autores filósofos e seus conceitos, com a finalidade de serem trabalhados em salas de aula durante o Ensino Médio. O que também se observa durante esses anos é a inexistência ou pouca prioridade de um

¹ O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) é destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e também às instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público.

² Lei de Diretrizes e Bases da Educação. É a mais importante lei brasileira que se refere à educação. A Lei 9.394/96 foi aprovada em dezembro de 1996.

filosofar latino-americano e brasileiro no universo do ensino de filosofia presente nos Livros Didáticos. A ausência de conceitos filosóficos que abordem reflexões originárias da América Latina, pautadas na Filosofia da Libertação, de Enrique Dussel, como também de outros pensadores e correntes filosóficas deste continente. Sendo assim, sabendo da necessidade de estudar os autores europeus, com a preocupação de não reproduzir apenas seus conceitos, buscamos uma forma de explanar seus conteúdos, mas de forma que estes se apresentem de acordo com nossa própria perspectiva, e é assim – ao menos em nossa percepção – que os pensadores latino-americanos, bem como Dussel, também os abordam e os transpõem para uma filosofia que pode apontar caminhos que vão ao encontro dos excluídos e marginalizados, que identificamos aqui nos povos originários da América Latina. Ética como filosofia primeira é uma perspectiva levinasiana que também Dussel reconhece e desenvolve em suas obras.

A analética da alteridade como proposta pelo pensamento de Dussel é uma das possibilidades de problematizar formas de ver e pensar as desigualdades no mundo. Ela surge, em parte, pela constatação do filósofo argentino, da América Latina enquanto excluída dos grandes centros e contribui na criação de possibilidades no resgate e na valorização dos excluídos. Por meio da Filosofia da Libertação, Enrique Dussel propõe a reconstrução do conceito de metafísica, e apresenta nele a gênese do problema posto pelo pensador argentino.

A Filosofia construída sobre uma “metafísica ontológica”, segundo Dussel, será necessariamente excludente. Vê-se a necessidade de se repensar e recriar uma “nova metafísica”, partindo, para tanto, da realidade opressiva do continente latino-americano. Apesar de toda opressão ter sua ideologia, presente tanto nos impérios antigos quanto nos Estados Modernos, ela ocorre pelo julgar o Outro como não ser, tendo que participar do Mesmo, ocasionando a desvalorização e a desconstrução dos excluídos nos diversos âmbitos: político, social, econômico e, fatalmente, muitas vezes reproduzidos e sustentados pelo educacional, como criação de cultura presente na escola por meio do ensino filosófico.

Tendo em vista o eurocentrismo fechado na totalidade do ser, que se deu historicamente pela colonização e pela Modernidade, pautado no endeusamento do Eu, geradores dos egoísmos, dos egocentrismos, dos genocídios, das escravidões, das explorações, esses processos de opressão, sistematizados pelos meios culturais e educacionais, são perpetuadores dos domínios e silenciamentos das

Filosofias que estão para além da Europa e da Filosofia da Libertação. Vê-se a necessidade da importância do face a face da alteridade de filosofias como a dusseleana na busca de abertura ao Outro oprimido e marginalizado.

Pressupõe-se, portanto, uma análise crítica das diretrizes para o ensino de Filosofia do nível médio na Educação brasileira em relação à perspectiva eurocêntrica. Em razão disto, pergunta-se: a composição dos conteúdos de Mito e Filosofia propostos nos livros didáticos selecionados pelo PNLD para o ensino de Filosofia no Ensino Médio das escolas públicas brasileiras incluem conteúdos predominantemente eurocêntrico, sendo que, ao mesmo tempo, silenciam e invisibilizam as “Filosofias Outras”³ e a Filosofia da Libertação?

O objetivo geral desta dissertação é: investigar em Livros Didáticos do PNLD e diretrizes e orientações curriculares a presença/ausência da Filosofia da Libertação como proposta por Enrique Dussel. Tem como objetivos específicos: analisar criticamente, a partir das categorias do pensamento dusseleano, a contraposição à filosofia eurocêntrica de outras filosofias; explicitar os postulados do pensamento filosófico dusseleano como possibilidade de um pensar latino-americano; abordar criticamente, sob a ótica da Filosofia de Libertação e de Dussel, os conteúdos de Mito e Filosofia expressos nos livros didáticos indicados pelo PNLD para a disciplina de Filosofia no Ensino Médio.

O conhecimento filosófico esteve, historicamente, ao lado dos colonizadores e prestou um desserviço aos processos de emancipação política, intelectual e cultural dos povos latino-americanos. A perspectiva da Filosofia da Libertação

³ “Filosofias Outras”: Grupo de Estudos de Filosofias Outras (G-FILO), nome dado, apenas para exemplificar, resumir e facilitar o entendimento das filosofias que estão para além do eixo eurocêntrico e norte-americanocêntrico: Filosofias Africanas; Filosofias Orientais; Filosofias Indígenas; Filosofias Latino-americanas, priorizando também os pensadores e filósofos do Brasil. O G-FILO está inserido ao Núcleo de Estudos e Pesquisas Sobre o Ensino de Filosofia (NESEF), que tem como objetivo promover estudos sobre os fundamentos filosóficos, epistemológicos e metodológicos do ensino de Filosofia; organizar e promover atividades de extensão voltadas à atualização do professor de filosofia; desenvolver pesquisas relacionadas ao ensino de Filosofia na Educação Básica; publicar textos dos resultados das pesquisas. O Grupo de Estudos de Filosofias Outras (G-FILO) desenvolve suas atividades no Instituto de Filosofia da Libertação (IFIL). O IFIL é uma associação civil sem fins lucrativos com a finalidade de promover a reflexão filosófica com ênfase à filosofia da libertação, o fomento à economia popular solidária, à educação popular, ao papel da filosofia na educação básica, através do ensino, graduação, pós-graduação, ensino à distância, pesquisa, extensão e diálogo interdisciplinar com outras áreas de estudos que se interessem por temas ligados à práxis de libertação.

pensada por Dussel mostra que a filosofia ocidental é eurocêntrica desde a Antiguidade, mas ela atingiu, predominantemente, seu alto grau de fechamento ontológico dentro da totalidade do Ser na modernidade, por meio das filosofias de Descartes (1596-1650), Kant (1724-1804) e Hegel (1770-1831), entre outros pensadores.

O filósofo alemão G. W. F Hegel, considerado por Dussel um dos maiores pensadores eurocêntricos, afirma categoricamente que a dimensão mais profunda com a qual o homem se relaciona é o espírito absoluto, por reconhecer, profundamente, a si mesmo, facultando o desdobramento de três níveis relevantes, a saber: a arte, a religião e a filosofia. O espírito absoluto pode ser denominado, segundo Hegel, como identidade eternamente em si. Esse movimento, que é a própria filosofia, encontra-se já realizado ao apreender na conclusão o seu próprio conceito, isto é, só olha para trás na direção do seu saber segundo define:

Devem travar essa luta, porque precisam elevar à verdade, no Outro e nelas mesmas, sua certeza de ser-para-si. Só mediante o pôr a vida em risco, a liberdade [se conquista]; e se prova que a essência da consciência de-si não é o ser, nem o modo imediato como ela surge, nem o seu submergir-se na expansão da vida; mas que nada há na consciência-de-si que não seja para ela momento evanescente; que ela é somente puro ser-para-si. O indivíduo que não arriscou a vida pode bem ser reconhecido como pessoa; mas não alcançou a verdade desse reconhecimento como uma consciência-de-si independente. Assim como arrisca sua vida, cada um deve igualmente tender à morte do outro; pois para ele o Outro não vale mais que ele próprio. Sua essência se lhe apresenta como um Outro, está fora dele; deve suprássumir seu ser-fora-de-si. O Outro é uma consciência essente e de muitos modos enredada; a consciência-de-si deve instruir seu ser-Outro como puro ser para-si ou como negação absoluta (HEGEL, 1992, p. 128-129).

Não há como negar a razão e sua importância em todo processo teórico do conhecimento Moderno, mas entendemos, sim, com Dussel, ser importante evidenciar a irracionalidade das violências do mito moderno sustentados nessa mesma racionalidade, cujo resultado, enquanto negação da validade e relevância de outros saberes, configura-se como epistemicídio⁴.

⁴ Termo normalmente utilizado por Boaventura de Sousa Santos, bem como, por outros pensadores. Contudo, também tem sido muito utilizado por autores e autoras que analisam a influência da colonização europeia (branca) e do imperialismo capitalista sobre os processos de produção e reprodução da vida.

Dentro do campo conceitual denominado a Analética da Alteridade, há um processo histórico pautado na superação da dialética, no qual Dussel trabalha aspectos de como são estruturadas as dialéticas. A busca da superação da ontologia fechada no ser, dá-se no face a face pelo método Analético, que acolhe a existência do Outro em um ato de compaixão, escuta, solidariedade, alteridade, dando abertura ao oprimido, pobre, marginalizado se expressar, com a disposição de conhecê-lo, entender seu lugar de fala, ouvir suas dores. Ou seja, escutá-lo em sua subjetividade, sendo essa relação a única mais verdadeira, segundo Dussel, relação concreta pela alteridade e que só acontece pelo face a face, a partir do olhar e do escutar. Levando em consideração que Enrique Dussel foi influenciado por Emmanuel Lévinas⁵ (1906-1995) esse momento de abertura total ao Outro, ao distinto e diferente é a superação da dialética da dominação. Em outras palavras, como afirma Dussel, surge daí a Analética.

Analética é o método dusseleano que problematiza a dialética da dominação histórica, principalmente a moderna. Enrique Dussel atesta que Hegel e os filósofos do centro Europeu pararam passivamente na dialética “por covardia”, pois a Analética transcende a dialética, sendo a continuidade madura natural da dialética que foi omitida pelos filósofos modernos e contemporâneos, pois somente os excluídos do centro dariam conta de questionar a Totalidade vigente.

A Analética dusseleana é o momento metafísico de libertação. No decorrer dos caminhos abordados a partir de Enrique Dussel, afirma-se que a libertação do ser humano deve acontecer em todas as suas dimensões no âmbito da alteridade: (erótica) na relação homem/mulher; (pedagógica) na relação pai e mãe com filhos e filhas, ou educador/educando; na (arqueológica) a partir da relação com o absoluto na forma antifetichista; e na (política) com irmãos e concidadãos. Essas dimensões acontecem simultaneamente de diversas formas, complexas e distintas, completando-se mutuamente⁶.

O epistemicídio é, em essência, a destruição de conhecimentos, de saberes, e de culturas não assimiladas pela cultura branca/ocidental.

⁵ Filósofo francês. O pensamento de Levinas parte da ideia de que a ética, e não a ontologia, é a Filosofia primeira. É no face a face humano que se irrompe todo sentido. Diante do rosto do Outro, o sujeito se descobre responsável e lhe vem à ideia o infinito.

⁶ Tema publicado na revista do NeseF. PERCICOTTY, Altair. A superação política da totalidade a partir do pensamento de Enrique Dussel numa perspectiva filosófica e sociológica. **Filosofia e Diferentes Perspectivas de Educação Filosófica**, v. 5, n. 5, 2015.

Ainda no campo conceitual, serão tratadas as categorias dusseleanas de libertação básicas: Proximidade; Totalidade; Mediação; Exterioridade; Alienação e Libertação, que, metodologicamente articuladas, permitem críticas conceituais das diversas situações de opressões e dominações concretas nos âmbitos de caráter econômico, político, erótico, religioso e, prioritariamente, pedagógico.

A dissertação está dividida em três capítulos. No Primeiro serão trabalhados o surgimento da Filosofia da Libertação, bem como alguns pensadores das correntes de filosofia da libertação na América Latina; o contexto histórico; a filosofia da libertação no Brasil; a origem do eurocentrismo; os métodos dialéticos e a Analética e as categorias dusseleanas. No segundo, serão explanados o silenciamento das filosofias que estão para além do eixo eurocêntrico “Filosofias Outras” e da Filosofia da Libertação; as Diretrizes e Documentos Orientadores; algumas problematizações sobre as Habilidades e Competências; a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), segundo proposições do Núcleo de Estudos e Pesquisas Sobre o Ensino de Filosofia (NESEF); a Filosofia da Libertação no contexto de ensino da cultura e da escola; a Formação Filosófica Libertadora, a partir de Paulo Freire; a Libertação e as Diretrizes Curriculares da Educação Básica no Paraná – Filosofia. E, no terceiro e último capítulo, abordaremos a Filosofia da Libertação nos Livros Didáticos de Filosofia; o predomínio da visão eurocêntrica nos conteúdos de Mito e Filosofia; para além do eurocentrismo, limites e possibilidades; Filosofia Oriental; Filosofias Africanas e Filosofias Feministas. Desencadeando, assim, em filosofares pautados no resgate valorizador da importância da presença da Filosofia da Libertação nos Livros Didáticos.

*A filosofia é abstrata, irreal, sofística quando não concretiza o seu pensamento,
quando o seu pensamento não emerge do concreto
(Enrique Dussel).*

1 SURGIMENTO DA FILOSOFIA DA LIBERTAÇÃO

1.1 CONTEXTO HISTÓRICO

A Filosofia da Libertação tem como principais causas de surgimento as explorações e as opressões dos povos da América Latina: os indígenas, os negros, os trabalhadores, as mulheres, os agricultores e todos os excluídos pelas diversas formas de injustiças. Diante dessas estruturas históricas, políticas e econômicas, alguns pensadores e estudiosos começaram a problematizar o significado de filosofar na perspectiva latino-americana em diálogo com outros continentes, pois a Filosofia da Libertação nasce como resposta a esses desafios.

Essa forma de filosofar tem a preocupação de transformar tanto as realidades específicas quanto seus sujeitos históricos, partindo de profundas análises e categorias. Teve, desde seu surgimento, muitas correntes, vertentes e intelectuais, inclusive de outras realidades e locais, como aponta o pensador Euclides Mance:

a filosofia da libertação surgiu na América Latina no final dos anos 60 e início dos anos 70 com muitas vertentes diferenciadas, muitas correntes. Houve influência de "pensadores europeus", como Emmanuel Lévinas, que teve muita influência em grupos argentinos. Houve também a influência de "pensadores africanos", como Frantz Fanon que, sendo martinicano, radicou-se na Argélia, assumindo a revolução argelina, tornando-se porta-voz daquele país em congressos pan-africanos. Outro pensador africano que teve uma influência importante sobre filósofos latino-americanos foi Léopold Sédar Senghor. O peruano Salazar Bondy e outros autores, tiveram uma influência africana, que precisa ser melhor investigada. Quase ninguém fala nisso, mas existe. A filosofia da libertação também sofreu influências de outras vertentes teóricas latino-americanas, como a pedagogia da libertação de Paulo Freire, a sociologia da libertação de Orlando Fals Borda; influência da própria teologia da libertação, no que diz respeito à questão de método – como a formulada por Juan Luiz Segundo. Temos, portanto, várias influências aqui (MANCE, 1996, p. 97).

Filosofia da Libertação é, então, uma busca constante de passagens concretas (movimento e processo) das situações de dominados para possíveis libertados, porque pensa concretamente e historicamente as passagens de sujeitos

dominados que realizam a sua própria liberdade⁷. Busca entender as diversas formas reais e concretas das dominações e como superá-las, atuando no processo educativo, participativo, histórico, coletivo e criativo do conhecimento para a transformação da realidade:

o grande desafio da filosofia da libertação está em compreender a liberdade sob o movimento da sua própria realização, movimento que historicamente limita essa própria liberdade, sob um conjunto de possibilidades situadas. A liberdade se realiza numa certa circunstância, e essa circunstância impõe limites (MANCE, 1996, p. 99).

Os temas e as abordagens sobre liberdade e libertação sempre aconteceram na história da filosofia, mas na Modernidade é que eles se intensificaram filosoficamente na problematização do Estado enquanto instituição, a partir de perspectivas sociais, políticas, econômicas, culturais e éticas. Tratando mais especificamente da Filosofia da Libertação, ela vai ter suas origens predominantemente na América Latina, buscando não somente problematizar as causas de opressão dos mais pobres e marginalizados, mas também visando a promover a *práxis dessa libertação*⁸, por meio da luta contra toda negação da democracia e dos direitos humanos. Algumas dessas estruturações de pensamentos e pensadores que contribuem para a sistematização da Filosofia da Libertação são citadas:

Pedagogia Libertadora de Paulo Freire (início anos 60); Sociologia da Libertação de Pedro Negre Rigol, 1975; Antropologia da Libertação de Alberto Vivar Flores; Teologia da Libertação de Gustavo Gutiérrez, 1971/Leonardo Boff, 1972, Juan Luís Segundo, 1975, entre outros; Filosofia da Libertação – vários autores, destaque num primeiro momento a Enrique Dussel, 1972; Ciência e Libertação de J. Leite Lopes, 1969; na África elaborações de Frantz Fanon e Njoh-Mouelle, 1961; na Europa, Herbert Marcuse, 1969; anos 80-90 amplia-se o diálogo filosófico internacional sobre as temáticas de libertação: “Programa de Diálogo Filosófico Norte-Sul” (SCHNORR, 2006, p. 48).

⁷ Como afirma Paulo Freire, na obra Pedagogia do Oprimido (1987), “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão”.

⁸ Seguiremos neste trabalho a definição freiriana de práxis, a qual recupera com excelência a concepção marxista, mas já com um viés pedagógico: “a práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos” (FREIRE, 1987, p. 40).

A Filosofia da Libertação tem, assim, como um dos seus principais cernes a crítica a totalidade ontologizada, que domina, nega e oprime qualquer forma de alteridade. Ela parte da práxis das lutas populares vinculadas às teorias dos pensadores e pensadoras que lutaram e lutam organicamente, tanto nas ruas quanto nas academias e nas universidades, de forma convergente e divergente, mas que buscam, prioritariamente, descobrir as causas das opressões, almejando libertar os(as) oprimidos(as)

Assim, a Filosofia da Libertação surgiu nos anos 60 – na América Latina – se desenvolveu enquanto reflexão teórica nos anos 70 e 80. Refletindo filosoficamente os problemas da América Latina, desde seu nascedouro está comprometida com as lutas populares, não apenas criticando a realidade de opressão, mas propondo caminhos de libertação, elaborando conceitos acerca do real e desde as práxis (SCHNORR, 2006, p. 51).

A Filosofia da Libertação busca pensar o universal a partir do local, dentro das realidades e das culturas específicas, como será possível perceber, por meio da apresentação de alguns de seus principais pensadores, demonstrando as diversas abordagens que essa forma de filosofar permite.

1.1.1 Filosofia da Libertação como campo de estudo

Nascido na cidade de Lima, Peru, Augusto Salazar Bondy (1925-1974) trabalhou em sua obra, *Existe uma Filosofia de Nuestra América?*, que as filosofias da América Latina não são autênticas, e sim imitações do conhecimento ocidental, não sendo capazes de libertar os oprimidos. Para esse pensador, as filosofias latino-americanas estariam ainda em construção. Ele sustentou a tese de que o pensamento filosófico da América Latina carecia de originalidade, por possuir um caráter imitativo. A causa dessa deficiência de originalidade do pensamento acadêmico residia, segundo Bondy, na dominação econômica e ideológica que sofria a região. O autor propôs a constituição de uma *filosofia da libertação* que aprofundasse os estudos das causas da dependência e auxiliasse na verdadeira independência.

Outro importante pensador é o mexicano Leopoldo Zea (1912-2004), o qual, diferentemente de Bondy, propõe que a filosofia da América Latina foi desenvolvida sobre influências de opressão e domínio alienante, porém com determinadas fundamentações originais de extrema importância, possibilitando um filosofar a partir de tomadas de consciência. Zea não nega a imitação de um certo espírito dos saberes europeus, porém os considera distintos por partirem de outras realidades. Segundo Zea, a filosofia tem um compromisso inalienável com mudanças e reformas profundas. Ela não pode se limitar a observar, mas deve, a partir do conhecimento produzido, mudar a realidade social. Sua filosofia tem um compromisso com a libertação, por meio da crítica da cultura e, no caso concreto, da crítica do imperialismo dos Estados Unidos na América Latina. Seu pensamento é também denominado como um humanismo pleno.

O filósofo argentino Arturo André Roig (1922-2012) define que a Filosofia da Libertação no continente latino-americano se estrutura pelos movimentos sociais dentro da participação e dos embates geopolíticos e epistemológicos. Para esse pensador, é preciso analisar as ideologias dentro das lutas dos oprimidos de forma sincrônica, desde os mitos ameríndios e a colonização. Para Roig, como também para muitos filósofos da América Latina, é preciso refutar e combater o subjetivismo ontológico hegeliano. Segundo esse autor, devemos simplesmente filosofar, nem como europeus, nem como latino-americanos, mas filosofar autenticamente, reunindo o geral universal com os específicos particulares, simultaneamente, de forma concreta dentro de cada realidade, somente assim o filosofar será realmente americano. Assim, para Roig, o conteúdo latino-americano que determinará o caráter do filosofar e não seu método, como defendiam outros pensadores, entre eles Enrique Dussel.

Outro filósofo argentino importante para a Filosofia da Libertação é Rodolfo Kusch (1922-1979). Para ele, a principal tarefa da filosofia latino-americana é a compreensão da cotidianidade, por meio de conceitos que busquem compreender antropologicamente as culturas negras, indígenas e europeias dentro do fenômeno ameríndio, sendo esse um desafio complexo. É necessário realizar uma tradução do cotidiano em uma adequada linguagem filosófica. Kusch afirma que é preciso questionar os conceitos impostos de dominação, porque esses conhecimentos não conseguem abarcar e vislumbrar a grandiosidade das culturas latino-americanas.

Deve-se buscar as causas das dominações, compreendendo as especificidades de cada cultura, por meio dos desenvolvimentos próprios dessas culturas. Segundo Schnorr:

Para Kusch é no desenvolvimento da cultura popular que encontramos o caminho da libertação e, neste caminho, o desenvolvimento de uma filosofia própria. Em nossa circunstância, não teriam serventia as categorias desenvolvidas pela filosofia europeizante, pois não conseguem compreender nossa peculiaridade, sendo necessário buscar categorias apropriadas à nossa cultura. Romper com as estratégias e jogos categoriais filosóficos europeus não significa que estejamos condenados, por isso, a uma ausência de atitude filosófica. Pelo contrário, frente à condição de nosso povo e de sua cultura, de sua história milenar e de seus símbolos, o instrumental ocidental permanece inadequado a pensar filosoficamente a condição do estar que caracteriza o viver de nossos povos. Trata-se, pois, de formulá-lo tomando por base a sabedoria popular (SCHNORR, 2006, p. 58).

Outro filósofo da libertação, argentino, historiador e teólogo, é Enrique Dussel (1934...). Sua obra tem como base uma ética da libertação com vários estudos a partir da cultura semita, grega e helênica. Dussel constrói uma leitura crítica da Modernidade, porque busca, juntamente com outros pensadores, promover as críticas e as transformações contra as formas de domínio, exclusão, dependência e opressão dos povos periféricos, pautadas na ontologia totalizadora do ser eurocentrado.

Dussel parte também do conhecimento ocidental europeu, mas o problematiza e busca superar essas tradições filosóficas numa perspectiva de promover a libertação dos excluídos. Dentre as várias de suas obras, a que Dussel vai trabalhar a superação da dialética na perspectiva desta tradição é o *Método de la Filosofía de Liberación*, propondo a *analética*⁹ como o momento de escuta e abertura ao outro enquanto livre para além da totalidade fechada do ser. Segundo a

⁹ “O termo analética foi usado por B. Lakebrink em sua obra intitulada *Hegels Dialektische Ontologie und die thomistische Analektik*, publicada em Köln no ano de 1955. Conforme Scannone, está subjacente à formulação desse método uma releitura da analogia tomista desde a perspectiva de um processo dialético, como desenvolvera L. Bruno Puntel em *Analogia und Geschitlichkeit I*, Friburgo, 1969, ou da abordagem de H. Chavannes em *L'analogie entre Dieu et le monde*, Paris 1969” (MANCE apud SHNORR, 2006, p. 61). Ao que parece foi Lakebrink que inventou a expressão: “Er hat die thomistische Methode Analektik getauft, hoffentlich setzt sich das durch.” Tradução livre “Ele batizou o método tomista de analética”. Disponível em: <<http://philosophisches-jahrbuch.de/?s=Analektik&submit=Suchen>>. Quanto ao sentido literal: em grego ana (para além) logos (discurso).

reconstituição desse conceito, efetuada por Shnorrr, em “Método de la Filosofía de Liberación”, Dussel apresenta a proposta da analética como momento diferente do método dialético, no qual um projeto de libertação não é a prolongação do sistema (unívoco), mas a recriação a partir da provocação e revelação do outro excluído da totalidade” (SCHNORR, 2006, p. 61). Nesse sentido, a analética transcende a dialética, pois:

parte do outro enquanto livre, como um além do sistema da totalidade; [...] parte, então, de sua palavra, desde a revelação do outro e que confiando em sua palavra, atua, trabalha, serve, cria [...] O método analético é a passagem ao justo crescimento da totalidade desde o outro e para 'servi-lo' (ao outro) criativamente. A passagem da totalidade a um novo momento de si mesma é sempre dialética; tinha porém razão Feuerbach ao dizer que 'a verdadeira dialética' (há pois uma falsa) parte do diálogo do outro e não do 'pensador solitário consigo mesmo'. A verdadeira dialética tem um ponto de apoio analético (é um movimento anadialético); enquanto a falsa, a dominadora e imoral dialética é simplesmente um movimento conquistador: dialético (MANCE, 2000).

Dussel busca instaurar uma consciência ética fazendo frente as causas das injustiças que negam as alteridades, se comprometendo com os processos de libertação remontando e remetendo a filosofia a um processo analético que se dá pela: Erótica, Pedagógica, Arqueológica e Política da Libertação. Como mestre, o filósofo faz a crítica à totalidade e os processos de domínios e alienações dos oprimidos buscando superar essa totalidade pela abertura a exterioridade.

Historicamente, trata-se de uma abertura à palavra a todo ser negado, como por exemplo, abertura à palavra dos setores populares que promovem uma práxis de transformação social e política. Neste quadro, Dussel afirma que "a filosofia é um magistério; é um pôr em crise que ensina ao discípulo mesmo (o outro) não o que ele já é (porque ele é história nova), mas sim lhe ensina criticamente o valor de seu gesto e permite teoricamente a abertura do caminho (SCHNORR, 2006, p. 62).

Dussel demonstra, em sua filosofia, conceitos e reflexões que, juntamente com muitos outros pensadores da América latina, trabalham questões sobre o papel da educação em analisar o poder, a dominação e as formas de libertação,

não obstante, uma é a questão política, o exercício do poder, e outra a função crítico-libertadora do pensar filosófico; uma é a política e outro o magistério. As duas funções são necessárias,

porém cumprem papéis distintos e apontam a diversos fins estratégicos (DUSSEL, 1977, p. 131).

Para Dussel, a Filosofia da Libertação se dá por uma ética da libertação, tendo a influência da alteridade do filósofo judeu Emanuel Levinás. A alteridade levinasiana é o ponto de virada fundamental da filosofia da libertação de Dussel na busca de libertação do latino-americano, por meio da interpelação do outro oprimido e marginalizado.

A superação da totalidade por meio da alteridade, em Dussel, dá-se pela filosofia como ética primeira, fundamentada a partir do pensamento de Levinás na abertura ao rosto do outro oprimido, marginalizado vitimado e pobre.

A Filosofia da Libertação possui um enorme leque de autores e autoras, com distintas teorias, comprometidos(as) com a libertação das periferias do mundo e, mais especificamente, com as múltiplas formas de pensar e agir quanto aos processos libertadores a partir da e para a América Latina, como se pode perceber nos debates dos *Diálogos Filosóficos Norte-Sul*¹⁰ sobre os temas: Ética do Discurso e Ética da Libertação, em que Dussel travou, entre outros autores, um diálogo profundo com Habermas.

É importante ressaltar outra corrente filosófica, muito próxima à Filosofia da Libertação, que nasceu dentro dos Diálogos Filosóficos Norte-Sul, denominada Filosofia Intercultural:

podemos dizer que a Filosofia Intercultural é uma corrente de pensamento coirmã da Filosofia da Libertação mas que visa sua superação. O ponto de partida da Filosofia Intercultural é o reconhecimento e aceitação da alteridade do outro, onde se propõe uma profunda transformação da filosofia, que deve superar sua perspectiva monocultural, questionando sobre as

¹⁰ Segundo Mance (2000, p. 62), até 1997, ocorreram seis seminários: 1º) Freiburg-in-Brisgau, em 1989, como tema Filosofia da Libertação: Fundamentação da Ética na Alemanha e América Latina; 2º) ocorreu na Cidade do México, em 1991, com maior participação de filósofos norte-americanos, apresentaram trabalhos: Raúl Fornet-Betancourt, Karl-Otto Apel, Edmund Arens, Michael Barber, Michael Candelaria, Enrique Dussel, Vittorio Hösle, Heinz Krumpel, James Marsch, Hans Schelkshorn; 3º) Foi em Mainz, em 1992, com o tema Diálogo intercultural no conflito, com apresentação de trabalhos de Hugo Assmann, Sirio Lopez Velasco, James Marsch, Michael Barber, Michael Candelaria, Enrique Dussel, Osvaldo Ardiles, Helmut Thielen e Franz J. Hinkelammert; 4º) Ocorreu em São Leopoldo-RS, em 1993, com o tema Razão e Contextualidade; 5º) foi em Eischstätt, Alemanha, em 1995, com o tema Pobreza – Ética – Libertação: Interpretações e Modelos de Ação na Perspectiva Norte-Sul; 6º) ocorreu em 1996, também em Eischstätt, Alemanha, com o tema Pobreza, Globalização e Direito à Própria Cultura. A maior parte dos trabalhos já se encontra publicada. Ver DUSSEL, Enrique. **Filosofia da Libertação – Crítica à Ideologia de Exclusão**. São Paulo: Editora Paulus, 1995.

novas perspectivas do fazer filosófico no atual contexto (SCHNORR, 2006, p. 55-66).

As transformações filosóficas são de ordem, muitas vezes, monoculturais e que não superam a dimensão da cultura que a corresponde. Percebe-se a necessidade de outras formas de transformações, como aponta Raul Fornet Betancourt (1994, p. 10):

filosofia mais radical que aquela que poderia ser levada a cabo, recorrendo ao materialismo crítico de uma determinada tradição cultural. Esta nova constelação de saberes e culturas é para nós, precisamente, a transformação intercultural; e entendemos com isso o programa de criar uma nova figura da filosofia.

A filosofia Intercultural busca superar as estruturas de comparações, colocando-se em profunda abertura com as diversas formas de diálogo e experiências da humanidade. Busca sempre intercâmbios culturais para além do reducionismo hermenêutico, não somente do próprio eurocentrismo, como também das tendências centristas africanas e latino-americanas, dentre outras. Tem como meta uma filosofia interdiscursiva por meio da interconexão e da intercomunicação.

A interculturalidade revela sua aposta no diálogo mútuo, no crescimento mediante a fusão entre filosofia e as culturas diversas, na compreensão da cultura, na coragem de aprender a pensar novamente à luz das diversas tradições evitando cair na mesmice, além de buscar colocar meios de partilha entre as diversas identidades, culturas, e sociedades humanas dentro das historicidades, tentando possibilitar a transculturação.

Segundo Schnorr (2006, p. 66), “diante das correntes que propõem uma transformação da filosofia, como o marxismo, a teoria da ação comunicativa e a própria filosofia da libertação, esta perspectiva teórica aponta uma limitação comum, não superam o âmbito de sua cultura, são filosofias monoculturais”.

Como processo de busca constante das liberdades, toda filosofia pode ser considerada de libertação. No entanto, a filosofia da libertação latino-americana deriva de contextos de negação de liberdades dentro da dimensão geopolítica do capital, fechada na totalidade do ser; origina-se como busca da afirmação do ser explorado; e surge procurando entender e despertar a conscientização dos

marginalizados, a fim de que estes se libertem das alienações colonizadoras que se perpetuam na história conforme aponta Schnorr (2006, p. 77):

Uma filosofia da libertação só pode ser crítica e sua criticidade está vinculada a uma compreensão crítica da própria filosofia. Como filosofia da práxis, que de forma dialética, superando toda forma de idealismo subjetivista ou objetivista, afirma-se constituidora da racionalidade libertadora, que assume a crise da razão como problema e desafio não apenas especulativo mas político, gnosiológico, cultural.

A filosofia da libertação aborda, analisa e investiga conceitos ligados a práxis humana procurando ter um olhar interdisciplinar sem perder sua especificidade e tem como desafio constante propor a libertação do ser humano contra tudo o que o oprime e o aliena, “com isso quero dizer que nós podemos fazer filosofia da libertação investigando a semiótica, investigando a linguagem, investigando a lógica, investigando a estética etc.” (MANCE, 1996, p. 131). Esse processo tem como principal objetivo proporcionar com que cada ser humano seja sujeito da sua própria libertação:

O desafio de Sócrates em tomar ou não tomar a cicuta; o que é isso, senão o desafio de colocar em questão a sua própria liberdade? Quando Kant fala da autonomia do homem, o que ele está pensando senão no exercício da própria liberdade, nas condições transcendentais do exercício da liberdade? Quando Hegel pensa no estado, no que ele está pensando senão em uma mediação na efetivação da idéia de liberdade? Quando Marx elabora sua filosofia, o que ele pensa senão as condições materiais para a realização da liberdade? Quando Sartre elabora sua filosofia, não está investigando, no limite, o exercício da liberdade? Adorno e Horkheimer, em *Dialética do Esclarecimento* não afirmam justamente que a filosofia surge como um elemento para a emancipação do homem, mas acaba sendo capturada sob a dinâmica da dominação? (MANCE, 1996, p. 131).

O processo de liberdade, na história humana, sempre foi um dos grandes problemas e desafios. Inúmeras mortes, injustiças, violências, desigualdades, escravidão em nome das liberdades e das libertações. Estes foram, são e, provavelmente, continuarão sendo temas complexos e necessários. Dessa forma, sempre haverá sentido de existir a filosofia da libertação, para desenvolver essas problematizações e críticas dentro da diversidade de temas e sistemas. É, portanto,

mais uma das possibilidades de pensar os seres humanos em suas subjetividades particulares e sociais.

Em qualquer estudo que se proponha elencar ou enumerar os principais filósofos da libertação latino-americana, o grande pensador e pedagogo brasileiro Paulo Freire não pode faltar, sob o risco de se perder uma das contribuições mais importantes e contundentes dessa corrente de pensamento. E, com isso, queremos também salientar uma dimensão às vezes esquecida desse autor, que, frequentemente, ao ser considerado “caricaturalmente” apenas como pedagogo envolvido com a alfabetização de jovens e adultos, tem a sua contribuição verdadeiramente filosófica subestimada ou diminuída. Nesse sentido, salientaremos aqui, ainda que rapidamente neste primeiro momento, a importância da contribuição de Paulo Freire (1921-1997) enquanto pensador para os desdobramentos da Filosofia da Libertação da América Latina, até mesmo porque sua obra antecede historicamente a dos demais autores¹¹.

Destacamos ainda que nossa análise da grande obra deste autor se ateve ao célebre texto *Pedagogia do Oprimido*, publicado pela primeira vez em 1968. Nesse texto, o autor recupera várias contribuições de autores revolucionários de esquerda, como Rosa Luxemburg, Herbert Marcuse, Erich Fromm, Marx, dentre outros, para construir sua própria concepção do que seria educar para a libertação.

Como não caberia aqui uma análise aprofundada desse autor, concentraremos-nos, neste primeiro momento, em uma discussão dele acerca do que seria uma pedagogia libertadora. Quanto a isso, ele defende que:

Nenhuma pedagogia realmente libertadora pode ficar distante dos oprimidos, quer dizer, poder fazer deles seres desditados, objetos de um ‘tratamento’ humanitarista, para tentar, por meio de exemplos retirados de entre os opressores, modelos para a sua “promoção”. Os oprimidos hão de ser o exemplo para si mesmos, na luta por sua redenção (FREIRE, 1988, p. 43).

Outra dimensão importante de seu trabalho, que não poderíamos deixar de ao menos mencionar, diz respeito à constatação de que somente há oprimidos

¹¹ Inclusive, há evidências de que Enrique Dussel, por exemplo, teria a lido atentamente e incorporado muitas de suas reflexões na construção de sua obra, como sugeriu o professor especialista Daniel Pansarelli em evento recentemente realizado pelo NESEF na UFPR. Rádio Camélia/NESEF – Prof. Daniel Pansarelli/2017 – UFABC – XVIII Encontro do NESEF.

porque existe uma relação de violência conformadora. Os promovedores dessa violência não se reconhecem nos outros. Sendo assim, quando o poder se torna estanque na burocracia que domina, nem sequer mais se pode falar em libertação, porque desaparece a perspectiva humanista da luta:

os opressores de ontem não se reconheçam em libertação. Pelo contrário, vão sentir-se como realmente estivessem sendo oprimidos. É que, para eles, 'formados' na experiência de opressores, tudo o que não seja o seu direito antigo de oprimir, significa opressão a eles. Vão sentir-se agora, na nova situação, como oprimidos porque, se antes podiam comer, vestir, calçar, educar-se, passear, ouvir Beethoven, enquanto milhões não comiam, não calçavam, não vestiam, não estudavam nem tampouco passeavam, quanto mais podiam ouvir Beethoven, qualquer restrição a tudo isto, em nome do direito de todos, lhes parece uma profunda violência a seu direito de pessoa (FREIRE, 1988, p. 48).

Quando são instauradas situações de opressão e violência, cria-se, junto a elas, formas de ser e comportamentos nos presentes, tanto nos oprimidos quanto nos opressores simultaneamente, passando por gerações e gerações como um certo legado institucionalizado. Cria-se, assim, uma consciência dominadora dos homens e do mundo, perdendo-se a capacidade de entenderem a si mesmos, porque transformam tudo em objeto a seu absoluto egoísmo desenfreado. Envolvidos por essa ganância, tornam-se convictos de que esse tudo é comercializável e pautado incondicionalmente no lucro. Portanto, eis aí a necessidade de um permanente controle, pois, para os dominadores, é considerado subversão quando os oprimidos se humanizam, como também quando se libertam, saindo da coisificação inanimada:

Na medida em que, para dominar, se esforçam por deter a ânsia de busca, a inquietação, o poder de criar, que caracterizam a vida, os opressores matam a vida. Daí que vão se apropriando, cada vez mais, da ciência também, como instrumento para suas finalidades. Da tecnologia, que usam como força indiscutível de manutenção da "ordem" opressora, com a qual manipulam e esmagam (FREIRE, 1988, p. 50).

Ficaremos, por ora, apenas com esses aspectos da obra de Freire, pois realizaremos um debate mais efetivo com sua pedagogia libertadora, quando entrarmos na questão da prática educativa, no final do capítulo 3. Passemos agora à

análise da questão da subjetividade dentro dos marcos da filosofia da libertação dusseleana.

1.1.2 Subjetividade e Libertação

Para entender melhor a filosofia da libertação, é importante compreender a condição de sujeito (subjetividade), pois só haverá possibilidades dos sujeitos vivenciarem possíveis processos de libertação se houver tomada de consciência dessas determinadas condições dentro das estruturas que as condicionam. Para isso, é preciso sistematizar a ideia de subjetividade por meio de algumas posições trabalhadas pela filosofia da libertação, como: as transcendentais, as metafísicas, as dialéticas e, de certa maneira, a fenomenológica, dentro das diversas correntes filosóficas consideradas pela filosofia da libertação. A presente dissertação, ao fazer a escolha preferencial pela obra de Enrique Dussel, trabalhará mais a posição metafísica, sendo que a posição transcendental, dialética e fenomenológica poderá ser melhor aprofundado pela leitura da obra de Mance¹².

Na perspectiva metafísica de Dussel, a subjetividade é tida como exterioridade face à totalidade. É uma alteridade que está para além dos conceitos e de toda totalidade, sendo constituída na abertura para o outro eticamente. Essa perspectiva tem base não somente na filosofia de Dussel, mas também de outros pensadores:

Aqui temos, basicamente, a posição de Dussel e de um outro conjunto de autores. Há uma condição da exterioridade do outro; o outro jamais se reduz a aquilo que eu vejo, jamais se reduz àquilo que eu toco; para além disso há uma esfera de alteridade que jamais pode ser capturada na totalidade. Evidentemente o outro é também a sua corporalidade, a alteridade é também aquilo que vejo, mas nunca se reduz a isso. O outro é sempre mais (MANCE, 1996, p. 103).

A subjetividade torna-se, assim, uma categoria metafísica e não mais uma categoria transcendental. O sujeito age metafisicamente, impondo limites à totalidade e, como exterioridade metafísica, possibilita a negação da dominação negando a totalidade. Essa subjetividade acontece no Ser a partir do Outro, indo além do movimento transcendental da consciência que o Eu deduz sobre o que é a verdade em uma relação com o outro, saindo da neutralidade, como afirma

¹² Cf. MANCE, 1996, p. 100-103.

Lévinas¹³. O conceito é eticamente constituído sobre a descentralização de si, no diálogo e na proximidade com o outro. É o resgate de cada alteridade pelo diálogo transformador da realidade, não sendo o filósofo que, transcendentemente, deduz o que é o processo produtivo, mas os sujeitos dos processos produtivos.

Para Mance (1976, p. 106), “sob essa concepção a construção de uma nova ordem implica o reconhecimento metafísico do direito inalienável do outro realizar-se historicamente em sua alteridade, sob uma ética em que o face a face é um momento fundamental”. Conclui-se disso que a base da libertação é a proximidade desinteressada para com o outro, e somente aquele que viveu o face a face na justiça, sentindo-se respeitado, valorizado em sua dignidade como ser humano e pessoa, é o que se compromete com a luta de libertação. Uma das categorias chaves para a ação libertadora é a proximidade¹⁴.

É no face a face como momento ilocucionário¹⁵ que a metafísica se faz presente, porque é visto não apenas a cor de uma pele ou as formas de corpos, mas, sim, a transcendência de uma pessoa na condição de ser humano: seja como mulher, como portador de deficiências físicas, ou seja, como seres humanos que devem viver plenamente a realização de suas potencialidades, valores e limites na coletividade e na individualidade. Conclui-se disso que:

Essa experiência do face a face é metafísica. Mas por que é metafísica? Porque por mais que eu possa esgotar com minhas categorias, as qualidades e elementos desse outro, esse outro transcende ao meu conceito. Essa é a posição de Dussel. Esse outro que transcende, portanto, não pode ser subsumido em uma totalidade histórica. Dussel distingue, por isso, os níveis ôntico, ontológico e metafísico. É uma posição valiosa, mas que também traz problemas (MANCE, 1996, p. 106).

A questão da subjetividade também é trabalhada por Paulo Freire. Segundo ele, o radical não é um subjetivista, porque haveria uma unidade dialética objetiva da

¹³ Para melhor compreender a relação entre o posicionamento metafísico, transcendental e dialético, conferir Mance (1996, p. 110): “Dussel vai propor uma tensão metafísica desde a exterioridade, tratável sem nenhuma contradição; outros vão propor uma razão transcendental da qual se deduzem posições universais alheias de qualquer contradição. Na posição dialética, pelo contrário a contradição é a chave de inteligibilidade”.

¹⁴ “A proximidade torna-se, assim, categoria chave da ação histórica libertadora, em Dussel. Somente a pessoa que vivenciou a proximidade se compromete com a luta de libertação porque percebe que a proximidade é o sentido da vida do outro homem que está negado em sua condição humana como alteridade, que está impedido de realizar essa proximidade que é a própria realização de sua humanidade” (MANCE, 1996, p. 107).

¹⁵ Por *momento ilocucionário* entende-se o momento em que o face a face se realiza em diálogo, enquanto atos de fala e escuta, por meio dos quais se concretizam esta abertura ao outro.

própria ideia nessa subjetividade com os conhecimentos reais das realidades de onde o ato cognoscente exerce:

subjetividade e objetividade, desta forma, se encontram naquela unidade dialética de que resulta um conhecer sólido com o autor e este com aquele. É exatamente esta unidade dialética a que gera um atuar e um pensar certos na e sobre a realidade para transformá-la (FREIRE, 1988, p. 22-23)¹⁶.

Quanto mais radicalidade de comprometimento com a libertação das pessoas, estando para além das estruturas de seguranças que aprisionam as realidades, mais inserção nestas realidades, procurando conhecê-las para melhor buscar suas transformações. Radicalidade que se encoraja no enfrentamento, na escuta, no desvelar do mundo, na aproximação e no diálogo mútuo com o povo. Nesse sentido, é importante compreender que, ainda segundo Freire, o pensador comprometido com a libertação, não se sente aquele que vai promovê-la ou levá-la aos oprimidos, mas como alguém que busca, por meio do comprometimento com a luta junto aos marginalizados, dispor-se à abertura, à escuta, a construções alternativas críticas à lógica opressora.

Um grande risco relativo à postura dos que se comprometem com a libertação é a sectarização, enquanto dinâmica de fechamento à alteridade, de alguém que se coloca frente aos oprimidos com verdades prontas. Nesse viés, a sectarização, que geralmente se encontra entre os que estão bem posicionados em uma sociedade desigual, ou seja, os reacionários, pode também acometer os pensadores ligados à revolução, quando estes se fecham para a alteridade e reduzem o diálogo à reprodução de slogans e palavras de ordem (FREIRE, 1987, p. 22).

No aspecto do ensino, a questão da subjetividade também surge como um dos pontos chave quando a pensamos a partir do comprometimento com uma educação crítica e comprometida com a libertação. Sobre esse aspecto, temos a seguinte colocação do filósofo brasileiro da educação, Antônio Joaquim Severino:

Falar, pois, da prática e do ensino de Filosofia nos remete ao exercício da subjetividade o que nos faz lembrar que toda atividade intelectual humana, todo conhecimento como expressão dessa subjetividade, já emerge no plano histórico e

¹⁶ Observando que, enquanto Dussel propõe a Analítica Metafísica, Freire propõe a Dialética da Contradição.

antropológico da espécie, intimamente articulado com o todo da prática existencial do homem. O conhecimento surge como uma estratégia da existência. [...] Cabe sim reconhecer que uma pragmaticidade básica para a filosofia se traduz como função intencionalizadora de nossa existência. É o esforço de busca de sentido deste existir, cabendo-lhe explicitar referências para a condução dessa existência, como intencionalização das práticas reais que as constituem (SEVERINO, [s.d.], p. 2-3).

Não há como negar que a filosofia se torna uma *paideia*¹⁷ quando se destina a formar a coletividade humana e que deve estar sempre comprometida com a formação política dos educandos, senão de toda sociedade:

o pensar filosófico, em sua substantividade, desdobra-se numa dupla dimensão: uma dimensão política e uma dimensão pedagógica, ou seja, a busca do sentido não é única e exclusivamente um problema do sujeito individual, não é só epistêmica e ética, ela é sempre ligada à esfera do sujeito coletivo, histórico e social (SEVERINO, [s.d.], p. 3).

1.1.3 A Filosofia da Libertação no Brasil

Embora a Filosofia da Libertação no Brasil teve muitos avanços através de congressos, estudos, pesquisas, programas de curso¹⁸ dentre outras formas de se fazer presente, ainda há uma grande dificuldade de que essa filosofia se torne uma das referências teóricas no universo escolar. “Porque grande parte da elaboração dessa filosofia não é brasileira; ela é desenvolvida em outros países, e está articulada com a práxis social sob outros condicionantes históricos” (MANCE, 1996, p. 116). No Brasil, a filosofia da libertação ainda não é muito conhecida como as filosofias clássicas, existindo muitas dificuldades dela se estabelecer nos espaços filosóficos universitários, consequentemente refletindo no ensino aprendizagem escolar. Outro fator que teve grande influência quanto ao atraso, a propagação e o desenvolvimento da Filosofia da Libertação aqui é que, conforme os estudos de

¹⁷ Em grego antigo: παιδεία. É na Grécia que começa a "História da Educação" com sentido na nossa realidade educativa atual. De fato, são os Gregos quem, pela primeira vez, colocam a educação como problema. Já na literatura grega, veem-se sinais de questionamento do conceito, seja na poesia, seja na tragédia ou na comédia. Mas, é no século V a.C., com os Sofistas e depois com Sócrates, Platão e Aristóteles, que o conceito de educação alcança o estatuto de uma questão filosófica. É claro que os ideais educativos da *paideia*, que vão ser desenvolvidos no século V a.C., baseiam-se em práticas educativas muito anteriores, como sublinha Werner Jaeger (1888-1961), grande estudioso da cultura grega, em um célebre estudo justamente intitulado *Paideia*.

¹⁸ Professores, pesquisadores, dentre outros, que possuem conhecimentos sobre Filosofia da Libertação, muitas vezes trabalham temas referentes a essas formas de filosofar para além das filosofias eurocentradas.

Mance, historicamente houve sérias confusões de entendimentos entre filosofia e teologia como, por exemplo, O livro com o nome “*Ética e Filosofia da Libertação*”, organizado pelo Armando Lampe, merece uma crítica veemente. Esse livro de acordo com Mance (1996, p. 115):

não é um livro sobre filosofia da libertação, nem é um livro sobre ética na perspectiva da filosofia da libertação. É um livro que trata, entre outras coisas, da história da Igreja Católica, fala da história do CEHILA, e possui uma abordagem teológica. Há um capítulo do professor Alípio Dias Casali falando da trajetória de Enrique Dussel; mas isso aqui não é um livro de filosofia da libertação. Publicar esse livro com tal título é muito grave. A filosofia da libertação no Brasil enfrenta muitas dificuldades em se estabelecer nos espaços filosóficos universitários, justamente porque muitos afirmam que ela não é filosofia, mas uma teologia travestida com categorias filosóficas.

Para ser considerada inicialmente uma abordagem teológica, a definição conceitual deverá ser dada no contexto sobre a “perspectiva da graça” e da “intervenção do sagrado”: Deus ou deuses “*religare*” (religação com o divino). No caso de Dussel, por exemplo, não se pode confundir filosofia e teologia.

Se isso ocorresse a adesão às teses de Dussel teria que ser feita a partir de uma opção de fé teológica: se alguém tivesse a mesma fé de Dussel poderia aceitar sua filosofia; se não tivesse a mesma fé, não a aceitaria. Ora, se o pressuposto é teológico, pressupõe-se a fé em um determinado deus e no modo de realizar a sua revelação. Com isso a adesão às teses de Dussel, não teria que se fazer pela força racional de seus argumentos, que se constroem a partir da razão ética originária. O próprio Dussel insiste, nesse Diálogo Filosófico Norte-Sul, que o face a face é o momento supremamente racional; é a partir dele que se constitui uma razão ética originária. Lévinas fala de uma razão pré-originária. Mas Dussel a chama de razão ética originária, para enfatizar que é uma posição racional. Nos Diálogos ele vem argumentando racionalmente tal posição; não se trata de promover uma adesão assentada na fé teológica (MANCE, 1996, p. 117).

É primordial, então, que os pesquisadores e pensadores tenham o sério cuidado em tratar esses problemas como aponta Mance:

Ora, isso não é uma resposta adequada ao questionamento. Trata-se de uma ambigüidade que foge ao problema porque confunde o valor da interdisciplinaridade – que eu faço questão de destacar – com a perda de rigor paradigmático de cada disciplina. A filosofia, a teologia, a sociologia, a ciência política etc., possuem cada qual seus paradigmas, estatutos epistemológicos, campo de problematidade e outras peculiaridades distintas. As abordagens por elas realizadas podem ser valiosas e podemos compor elementos que delas resultem em um cruzamento fecundo. Mas a filosofia é filosofia e não é teologia (MANCE, 1996, p. 116).

Mesmo no período predominantemente teocêntrico, os filósofos/teólogos medievais, como Agostinho (354-430), Tomás de Aquino (1225-1274), Anselmo (1033-1109), dentre outros santificados pela igreja católica, tiveram a maioria de suas obras consideradas filosóficas, por tratarem de conceitos racionais, independentemente da fé. O que separa os dois campos – teológico e filosófico – é a presença e/ou ausência da graça, ou seja, para além do livre-arbítrio. Quando é Deus ou deuses que interferem ou vêm libertar o seu povo, temos uma fundamentação baseada na teologia. Já na filosofia, poder-se-ia até racionalmente provar a impotência de Deus frente a essa questão com relação ao respeito ao livre-arbítrio humano. Levando-se em conta a questão da “graça”, por exemplo, a filosofia da libertação é completamente distinta da teologia da libertação. Elas são independentes e separadas, embora possam e devam dialogar não somente entre elas, mas com todas as outras disciplinas e saberes.

As construções teóricas da filosofia da libertação praticamente não tiveram seu início no Brasil, mas somente em outros países latinos americanos (Argentina, principalmente) articulando essas específicas conjunturas histórico-políticas com a práxis social. São, praticamente, recentes os estudos aprofundados e as publicações nacionais consistentes sobre a Filosofia da Libertação, salvo o trabalho pioneiro do Padre Roque Zimmerman (1939-2019), *América-Latina: o não ser*, publicado pela primeira vez em 1987, pela Editora Vozes; e o constante trabalho de formação e publicação de Euclides Mance, por meio de sua atuação no IFIL (Instituto de Filosofia da Libertação. O pensador Hugo Assmann, por sua vez, sempre acompanhou essas elaborações desde o início, mas há ainda poucos aprofundamentos como salienta Mance, em um texto de 1996¹⁹: “não temos ainda,

¹⁹ É importante salientar que, talvez por isso, essa colocação se encontre hoje um tanto defasada, pois não contempla os trabalhos mais recentes publicados sobre o tema, como o livro *Filosofia Latino-Americana e brasileira*, de Giselle

contudo, material de caráter mais pedagógico e didático, que facilite o entendimento das posições fundamentais das várias correntes dessa filosofia”.

Geralmente, os estudos de filosofia da libertação no Brasil têm início pelos trabalhos de Dussel, mais especificamente a partir de seu livro *Filosofia da Libertação*, publicado em 1977.²⁰ O fato é que, nesses últimos 40 anos de produção filosófica, ainda há poucas traduções para o português, com ressalva importante para a editora Expressão Popular, que publicou recentemente duas importantes obras deste autor: *20 teses sobre política*, em 2007, e, mais recentemente, *A produção teórica de Marx: um comentário aos Grundrisse*, em 2012. É importante, no entanto, lembrar que, embora o pensamento de Dussel seja de extrema importância, produzindo e trazendo contribuições até hoje, existe uma vasta quantidade de publicações de outros pensadores que contribuem para a filosofia da libertação que precisam ser aprofundadas e pesquisadas.

Embora na atualidade tenha-se um pequeno aumento de trabalhos e reconhecimento de pensadores importantes no Brasil quanto as produções sobre a filosofia da libertação, há ainda muita desinformação em relação ao que acontece nos outros países da África e da América Latina na perspectiva da reflexão filosófica. Nos espaços acadêmicos e universitários, é pouco priorizado o estudo da filosofia da libertação, sendo que esses temas são mais debatidos nos cursos de educação do que, especificamente, na graduação em filosofia, a qual apresenta forte resistência à inserção desses paradigmas em seus campos de estudo (ver apêndices 1-2-3), que, muitas vezes, criticam os fundamentos desses pensamentos. Quanto a este aspecto, que toca na estrutura do ensino de filosofia de nível superior no Brasil, Euclides Mance tece a seguinte reflexão:

Nós temos ainda – como alguém já caracterizou – uma mentalidade portuária, ou seja, que fica de frente para o atlântico esperando o que vem do outro lado do mar, o que vem da Europa, as novidades da metrópole. Sob essa mentalidade portuária – que ainda existe em uma parcela significativa de nossa intelectualidade – as novidades teóricas européias tem

Schnorr em parceria com Rui Valse (2019), além de trabalhos de professores como Daniel Pansarelli, que, há anos, vem se especializando, publicando artigos e trabalhando atualmente como coordenador do GT Filosofia da Libertação, Latino-americana e Africana na ANPOF e do Congresso Brasileiro de Filosofia Libertação, que já se encontra em sua 6ª edição, o qual acontece há três anos em parceria com o Encontro Internacional de Filosofia Africana (3ª edição). Bem como, de muitos outros pensadores atuantes na atualidade.

²⁰ Trata-se de uma obra que já passou por diversas revisões e cuja republicação na Argentina, já em 1985, contempla as análises de Dussel sobre Marx, as quais têm pouca reverberação nos estudos de sua obra no nosso país.

sempre valor, por mais estranho que signifiquem em nosso contexto. Nossos futuros renomados intelectuais vão para lá fazer doutorado e depois que voltam, passam a lecionar sobre os autores que lá estudaram, porque, afinal, são os autores que eles conhecem profundamente. Ocorre que quando alguém quer fazer uma dissertação de mestrado, tem que adequar seu tema à área de domínio dos possíveis orientadores. Após o mestrado, aprofundará sua pesquisa em curso no doutorado. E assim, tem-se mais um professor gabaritado no trato daqueles mesmos temas e autores (MANCE, 1996, p. 120).

A filosofia da libertação sofreu, no Brasil, deturpações, críticas e campanhas negativas, por meio de algumas publicações na revista *Convivium* e em alguns jornais. Críticas sem fundamentação teórica e filosófica foram feitas, em 1983²¹, por Ricardo Vélez Rodríguez, que, não por mera coincidência, tornou-se o Primeiro Ministro da Educação do Governo Bolsonaro em 2019. Outro crítico ferrenho quanto equivocados da obra de E. Dussel no Brasil foi Antônio Paim. Esses dois autores, por meio de seus artigos na revista supracitada, trouxeram muitas consequências negativas à recepção da filosofia da libertação no Brasil, misturando-a à teologia da libertação de maneira equivocada e, inclusive, tomando a filosofia da libertação como um expansionismo soviético:

As críticas de Paim revelam um profundo preconceito e um desconhecimento histórico da emergência da filosofia da libertação na América Latina. Isso é inadmissível para um historiador das idéias. Em sua análise alucinante ele afirma que os teólogos da libertação estariam em vias de efetivar um "aparelho" para falar em nome da comunidade filosófica, com a conivência da Secretaria superior de Ensino e da CAPES, incluindo, "autoridades máximas do segundo escalão do Ministério da Educação" do Governo Militar do General Figueiredo. Vejam que fabuloso: estamos no final da ditadura militar, sob um governo militar, e neste governo há escalões que estão promovendo o expansionismo soviético através da teologia da libertação no Brasil (MANCE, 1996, p. 122).

Muitos intelectuais começam, também por causa dessas negativas influências, a ligar a filosofia da libertação à expansão da União Soviética e a uma mistura de categorias filosóficas com teologia:

Em outro texto, Ricardo Vélez Rodríguez afirma o seguinte: "a filosofia da libertação que nos propõe Dussel, concluímos, é o

²¹ As Filosofias Nacionais e o Estudo da Filosofia. *Revista Convivium*, n. 6, p. 449, 1983.

mais total dogmatismo já formulado na América Latina e possui a rara virtude de esterilizar a reflexão filosófica, tornando-a mera adjacência de um todo mais amplo: o esdrúxulo processo 'libertador' marxista leninista, que conduziu às ditaduras totalitárias Cuba e Nicarágua" (DUSSEL, 1983 apud MANCE, 1996, p. 123).

Além das críticas de Ricardo Véles Rodriguez, outro fator é que alguns pensadores ligados à esquerda e ao marxismo questionaram a filosofia da libertação, ignorando as críticas de Dussel a Marx e as suas categorias metafísicas e também a obra de outro filósofo da libertação, ligado mais diretamente ao marxismo e ao materialismo histórico de Horacio Cerutti Quiroga.

1.2 A FILOSOFIA DA LIBERTAÇÃO NO CONTEXTO DO ENSINO DA CULTURA E DA ESCOLA

Quando buscamos tratar dos temas sobre a libertação no ensino filosófico, deparamos-nos com muitos desafios e problemas advindos da complexidade das possíveis abordagens em um mundo de desigualdades e injustiças, da manutenção de estruturas de poder, do controle de territórios, das dinâmicas socioeconômicas, de monopólios de empresas (como a Kroton, por exemplo)²². Essas empresas privadas estão sendo altamente valorizadas na atual gestão presidencial, em contra partida há uma desvalorização tanto das Universidades Estaduais e Federais, quanto o Ensino Fundamental Público. Necessitando de avanços na resistência e defesa da Educação Pública

Pode-se inferir, dentro do conhecimento filosófico, uma diversidade de reflexões, partindo da sensibilização, da problematização e da criação de conceitos, pela história, por temas, por pensadores, pelas correntes epistemológicas, culturais, geográficas, sociais, políticas, econômicas, antropológicas, dentro do grande arcabouço que o legado da filosofia proporciona.

As origens da filosofia, desde suas distintas formas de nascer – seja como espanto, seja como desconstrução, construção ou reconstrução, seja como negação ou afirmação, seja como contemplação ou expressão estética – relacionam-se com

²² A Kroton é "considerada" uma empresa brasileira referência mundial no setor da educação pelo valor de mercado e pela quantidade de alunos. Inovadora e líder no desenvolvimento e na aplicação de tecnologias educacionais, a companhia tem um modelo de negócio abrangente, que atende a vários segmentos do ensino no país, desde o maternal até o mestrado e o doutorado profissionais.

as crenças, as relações políticas, econômicas, sociais, artísticas, culturais e educacionais. O conhecimento filosófico busca explicar a relação do ser humano com a vida, com o mundo, com o aprender e reaprender, também com a práxis histórica em constante elaboração dos sujeitos em seus meios e suas realidades.

A educação e a filosofia estão ligadas e remetem aos possíveis modos de filosofar a partir de culturas, lugares, povos, costumes e distintos sujeitos e temporalidades. Por meio da filosofia, pode-se buscar superar as dominações e opressões, desvelando as realidades que oprimem, por intermédio de um conhecimento ético crítico humanizador. Filosofar é indagar a vida cotidiana, é um exercício constante da busca do saber, pois a vida é o que deve dar sentido ao filosofar.

A filosofia é fundamentada na crítica e na autocrítica de si mesma, na expansão da compreensão, existindo várias correntes filosóficas com seus distintos aportes, podendo contribuir de diversas formas na criticidade e criação de conceitos. O que se pode perceber é que, quando ela deixa de ser libertadora, perde o seu sentido de ser. Ou seja, se ela perder a dimensão de promover as liberdades, pode se fechar no interesse de poderes, de estruturas e de territórios, que negam a alteridade.

O ensino filosófico só será libertador se as ações entre ensinar e aprender estiverem inseridas na alteridade, ou seja, na partilha, na pesquisa, na problematização, na desconstrução, na construção, na criação de conceitos que despertem, no educador e no educando mutuamente, a consciência dessa libertação.

Neste modo de filosofar o ensinar e o aprender será libertador se for exercício de face a face, de alteridade. Que reconhece em todo processo de construção do conhecimento a diversidade, as culturas e que ao re-conhecer não se reduz a uma neutralidade axiológica. Ensinar e aprender que desafia os sujeitos à refletirem criticamente sobre a história, sobre a sociedade e sobre a origem da cultura, dos valores, dos interesses e sobre as limitações das múltiplas formas de racionalidades presentes. Esta filosofia sendo crítica e transformadora, é contextualizada e coloca-se como objeto de reflexão permanente a sua própria transformação. Podemos, então, dizer que a contribuição da filosofia da libertação para o ensino está em ser/conter uma filosofia do ensino que se traduz em práxis pedagógicas como exercícios subjetivos de libertação, que reconhece-se como filosofia, enquanto, teoria ético-crítica, intercultural, ou seja, como ação cultural libertadora (SCHNORR, 2006, p. 78).

Objetivos prioritários a alteridade, filosofar a partir do nós, Filosofar, na perspectiva de libertação, tem como um de seus nunca apenas do eu. Filosofia da libertação é ensinar e aprender como exercício do face a face, na alteridade, reconhecendo, no desenvolvimento do conhecimento, o respeito à diferença; é reflexão crítica desafiadora da história, da sociedade, dos valores, dos interesses, das limitações, dentro das diversas racionalidades e contextos.

Isto só pode ser claramente definido a partir da prática pedagógica do professor que, ao instigar o aluno à ressignificação de sua experiência existencial – elemento central a ser considerado quando se analisa a inclusão da Filosofia no currículo – faz desta vivência a dobra, ressignificando seu próprio mister (HORN, 2005, p. 83).

A escolha dos conteúdos escolares deve se dar na organicidade com a vida humana, superando a repetição pela problematização, dando sentido às construções dos conceitos, unindo o saber ao viver prático.

Cria-se, assim, uma relação entre conhecimento sistemático e vivência, a prática política e social, onde os saberes – científicos, filosóficos, antropológicos, psicológicos e o saber popular, dialogicamente se constituam em práxis educativa libertadora, indo além, inclusive dos muros da escola, ressignificando assim, sua identidade como espaço de ensino e aprendizagens significativas em consonância com a dinâmica da realidade local, regional e global (SCHNORR, 2006, p. 81).

Outra conotação importante é que não existe neutralidade no ensino, seja para conservar ou para mudar, sempre há a tomada de decisão, do opressor ou do oprimido, como também se deve ter o cuidado de no currículo escolar não diluir os conteúdos apenas em simples e livres tradições. O ensino filosófico, na perspectiva da libertação, deve buscar a criticidade intelectual na compreensão da realidade para a transformação social, sendo dever do Estado a democratização do acesso ao conhecimento filosófico. Inclusive o ensino filosófico teve muitos avanços no Brasil de 2008 até 2016, mas a partir de 2017 em diante sofreu e sofre uma grande desvalorização.

Na escola, as reflexões das realidades, culturas, relações sociais e dos conceitos que se dão na história, geralmente partem do arcabouço do conhecimento

do professor, do diálogo com os textos filosóficos e da tradição, presente também nos materiais didáticos, onde o ensino filosófico propõe algumas metodologias dialógicas tanto para escolas públicas como, também, para escolas particulares.

Tão imprescindível quanto conhecer rigorosamente textos clássicos de toda a história da filosofia, é não deixar de pensar a própria realidade em que se está julgando por si mesmo as questões éticas, estéticas, políticas e científicas, entre tantas outras. Pois, um professor que apenas reproduz, que apenas repete o já dito, não é de fato um professor. O professor de filosofia é aquele que dialoga com os filósofos, inclusive os latino-americanos, com a história da filosofia e com os estudantes, fazendo de suas aulas exercícios filosóficos que contribuem para ressignificar as experiências existenciais dos estudantes e a sua própria (SCHNORR, 2006, p. 92).

A cultura filosófica escolar foi e é influenciada historicamente também pelas grades curriculares dos cursos pelos cursos universitários de filosofia, que, muitas vezes, priorizaram e priorizam os estudos da história e dos conceitos dos pensadores predominantemente europeus e, geralmente, não consideram ou valorizam as outras filosofias de outros continentes (ver apêndices 1-2-3).

1.3 EUROCENTRISMO COMO MITO DA MODERNIDADE

A partir da obra *O Encobrimento do Outro 1492* (1993)²³, Enrique Dussel demonstra que existe um “mito” no conceito de modernidade, isto é, um encobrimento nas perspectivas teóricas no pensamento europeu e norte-americano definido como eurocentrismo. Nessa obra, as críticas de Dussel são direcionadas aos pensadores como Kant e Hegel, os quais ele lista entre os principais responsáveis pelo mito da modernidade enquanto uma construção solipsista europeia, a qual irá fundamentar o eurocentrismo.

²³ Para o filósofo e teólogo argentino-mexicano, a modernidade tem um conceito emancipador racional que deve ser defendido. Mas também cria, desenvolve e oculta um "mito irracional" de justificação da violência sobre os diferentes, que deve ser negado e superado. Em *1492: o encobrimento do outro*, Dussel procura desvendar exatamente o nascimento deste mito sacrificial irracional que é inseparável da constituição da própria modernidade e que sempre fez dos latino-americanos vítimas da modernização capitalista. As oito conferências que o autor proferiu em Frankfurt por ocasião do quinto centenário da chegada de Colombo ao nosso continente analisam as consequências da passagem da Europa Ocidental, até então periferia do mundo muçulmano, à condição de centro de um mundo que teria não apenas a América, mas logo também a Índia e a Ásia sob seu domínio. A consciência do novo lugar da Europa no mundo desenvolveu-se no confronto com o seu outro, quando controla, vence, violenta o não-europeu, o índio. Define-se, assim, um ego descobridor, conquistador, violento, colonizador da alteridade constitutiva da própria modernidade.

A tese principal de Dussel acerca da *modernidade* diz respeito ao lugar político e econômico de periferia do mundo muçulmano, que a Europa ocupava até o ano de 1492²⁴. Ano em que se dá a reconquista da Espanha pelos cristãos e é, também, o ano em que Colombo chega às Índias Ocidentais. Dussel insiste no fato de que a Modernidade ‘nasce’:

Quando a Europa pôde se confrontar com o seu Outro e controlá-lo, vencê-lo, violentá-lo: quando pôde se definir como um ‘ego descobridor, conquistador, colonizador da Alteridade constitutiva da própria modernidade [...] de maneira que 1492 será o momento do ‘nascimento’ da Modernidade como conceiti, o momento concreto da ‘origem’ de um ‘mito’ de violência sacrificial muito particular, e, ao mesmo tempo, um processo de ‘en-cobrimento’ do não-europeu (DUSSEL, 1993, p. 8).

Dussel propõe, assim, de maneira esclarecedora, para a versão hegemônica deste mito, que o ‘ego cogito’ de Descartes, por exemplo, só foi possível enquanto ato solipsista de uma razão que se propunha universal.

Embora importante, não nos alongaremos nesta questão, pois nos exigiria uma série de mediações e contextualizações históricas. Dussel chama a atenção nessa obra para a experiência colonial, que Aníbal Quijano na obra *Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina* (2005) vai chamar de “*colonialidade do poder*”, como elemento estruturador da Modernidade.

O fato é que todo este primeiro período de contato com estes Outros (nativos ameríndios ou negros africanos), no qual a mentalidade europeia pôde expandir suas bases de pensamento ao se constituir, pela primeira vez, como eixo articulador desta nova colonialidade, que Dussel vai chamar de “primeira modernidade”, será suprimido pela narrativa hegemônica dos filósofos clássicos europeus, entre os quais o autor destaca, além de Descartes, Kant e Hegel, que irão defender a Modernidade como um evento intraeuropeu, não reconhecendo a relevância desta experiência de contato – e conquista, de todos os Outros que já habitavam milenarmente estas terras “descobertas”.

O caráter talvez mais problemático desta narrativa hegemônica da modernidade é o quanto ela encobre a violência como um elemento crucial e

²⁴ “No século XV, até 1492, a hoje chamada Europa Ocidental era um mundo periférico e secundário do mundo muçulmano. A Europa Ocidental nunca fora o ‘centro’ da história pois não ia além de Viena, ao leste, já que até 1681 os Turcos estiveram perto de seus muros, e além e Sevilha em seu outro extremo” (DUSSEL, 1993, p. 112).

definidor dessa nova colocação que a Europa irá ocupar na geopolítica global. Ou seja, a modernidade que, na versão do mito europeu, conta a história de uma razão que salta sobre sua sombra para se projetar como razão universal suprime toda a violência que marca seus primeiros contatos com as alteridades ameríndias e africanas. E esta versão da modernidade enquanto ‘mito’ está presente mesmo em autores contemporâneos, como J. Habermas (1929...) ou Charles Taylor (1931...). Ou seja, pra concluir esta questão, a tese central de Dussel é que o momento inaugural da modernidade, a “primeira modernidade”, é marcado tanto pelo genocídio quanto pelo que Boaventura de Souza Santos em sua obra *Epistemologias do Sul* chama de epistemicídio, “ou seja, a supressão dos conhecimentos locais perpetrada por um conhecimento alienígena” (SANTOS, 1998, p. 208). Isto é, um período marcado tanto pela matança e pela escravidão concreta de nativos de ambos os continentes (americano e africano) quanto pelo “encobrimento” de todo potencial de verdade em suas próprias culturas.

Nesse sentido, para Dussel, o Outro (ameríndio ou africano) não foi descoberto, mas encoberto, ao ser reduzido a um si-mesmo europeu em chave quanto a sua essência humana que, por isso, por não terem sido considerados humanos plenos, poderiam ser escravizados e violentados, segundo a tese aristotélica da “servidão natural” como incorporada por Sepúlveda, no seu famoso debate com Bartolomeu de Las Casas, acerca do posicionamento oficial da Coroa Espanhola, em relação às violências praticadas na Colônia.

Dussel exemplifica sua Tese analisando as obras de Kant e Hegel em particular e mostrando como alguns de seus conceitos serão pilares do mito europeu acerca da Modernidade. Segundo ele, Kant, no texto *O que é o esclarecimento*, coloca que esclarecimento seria a saída do homem de sua menoridade. Menoridade esta que o filósofo conceitua como a incapacidade de um indivíduo fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro. Para esse filósofo, o homem é o próprio culpado de essa menoridade, pois a causa dela não se encontra na falta de entendimento, mas na falta de decisão e coragem de servir-se de si mesmo sem a direção de outrem. Ter coragem de fazer uso de teu próprio entendimento, “*sapere aude*”, é o lema do esclarecimento para Kant.

Neste sentido, todo conhecimento como menoridade em Kant desencadeou a analogia de que os povos dos continentes africanos, asiáticos e latino-americanos são menores, preguiçosos e inferiores.

É difícil, portanto, para um homem em particular desvencilhar-se da menoridade que para ele se tornou quase uma natureza. Chegou mesmo a criar amor a ela, sendo por ora realmente incapaz de utilizar seu próprio entendimento, porque nunca o deixaram fazer a tentativa de assim proceder. Preceitos e fórmulas, estes instrumentos mecânicos do uso racional, ou, antes, do abuso de seus dons naturais, são os grilhões de uma perpétua menoridade. Quem deles se livrasse só seria capaz de dar um salto inseguro mesmo sobre o mais estreito fosso, porque não está habituado a este movimento livre. Por isso são muito poucos aqueles que conseguiram, pela transformação do próprio espírito, emergir da menoridade e empreender então uma marcha segura (KANT, 2010, p. 63-71).

Esta se tornará, portanto, uma das “explicações” para o “atraso” dos povos conquistados frente à Europa. Outra etapa desta narrativa triunfal se constitui, segundo Dussel, a partir das formulações de Hegel, nas suas *Lições sobre a Filosofia da História Universal*, em que o filósofo alemão irá negar as contribuições em termos de pensamento, tanto da África (que, segundo ele, “não tem história” e na qual a humanidade, por não ter chegado à “intuição de nenhuma objetividade”, encontra-se em “estado bruto”) quanto da América (que, de acordo com o filósofo alemão, “não terminou ainda sua formação [...] é, a Terra do futuro. Mas como país do futuro a América não interessa pois o filósofo não faz profecias” (HEGEL apud DUSSEL, 1993, p. 18-21). Estas questões encontram-se sintetizadas na seguinte passagem de Hegel, citada por Dussel como epígrafe ao capítulo intitulado Eurocentrismo: “a história universal vai do Oriente para o Ocidente. A Europa é absolutamente o fim da história universal” (HEGEL apud DUSSEL, 1993, p. 17).

Uma das questões mais importantes da obra de Hegel analisada por Dussel diz respeito à dialética do senhor e do escravo. Nessa perspectiva, cuja obra de referência é a *Fenomenologia do Espírito* (Capítulo IV), encontramos a seguinte reflexão:

O senhor se relaciona mediatamente com o escravo por meio do ser independente, pois justamente ali o escravo está retido; essa é a sua cadeia, da qual não podia abstrair-se na luta, e por isso se mostrou dependente, por ter sua independência na coisidade. O senhor, porém, é a potência sobre esse ser, pois mostrou na luta que tal ser só vale para ele como um negativo. O senhor é a potência que está por cima desse ser; ora, esse ser é a potência que está sobre o Outro; logo, o senhor tem esse Outro por baixo de si: é este o silogismo [da dominação] (HEGEL, 1992, p. 130).

Basicamente, Dussel irá propor que este será o núcleo central de toda a dialética (mas pontue-se que, nesse momento de sua produção, Dussel ainda não havia se debruçado sobre a obra de Marx), ou seja, ela estaria impregnada, mesmo enquanto método filosófico, como proposto por Hegel, da dinâmica da dominação, da relação de senhorio e escravidão. E, como forma de superação dessa metodologia, é que Dussel irá propor a analética,²⁵ como uma maneira de depurar a dialética de sua base colonial, dominadora, encobridora. Isso também se dá ao propor o conceito de **transmodernidade** como superação da modernidade enquanto mito eurocêntrico, encobridor da violência colonial que a estrutura, sendo esse novo conceito uma proposta de busca, abertura e reconhecimento das contribuições que os povos nativos (os Outros) deram a Modernidade enquanto um fenômeno global, e não intraeuropeu.

Iremos dedicar um subtópico apenas ao tratamento da dialética enquanto método, a partir do qual Dussel propõe a analética como sua superação. Acreditamos que, nesse momento, é interessante inserir algumas considerações de Paulo Freire acerca dessa dialética do senhor e do escravo, a partir de uma dimensão pedagógica libertadora. Freire é, através de sua filosofia educacional libertadora, sem dúvida, imprescindível no complemento da pedagógica dusseleana. A palavra interpelante do outro deve ser ouvida por possibilitar avanços na libertação do oprimido pela dialógica²⁶ em Freire, que humanize e crie lideranças engajadas, revolucionárias e libertadoras.

Neste sentido, segundo o pensador pernambucano, os oprimidos, quando se reconhecem em sua opressão, engajando-se na luta por libertar-se, é que superam a contradição em que estão, sendo que, na relação dialética em Hegel, o escravo e o escravizador se complementam mutuamente como mantenedores das opressões.

O grande problema está em como poderão os oprimidos, que 'hospedam' ao opressor em si. [...] não queremos dizer que os oprimidos, neste caso, não se sabiam oprimidos. O seu

²⁵ O termo dusseleano denominado de Analética será tratado no próximo subtítulo Os Métodos: Dialética e Analética.

²⁶ Na relação dialógica, há um profundo diálogo entre educador-educando em que ambos exercem através de um processo democrático do ensinar e aprender a perspectiva de uma educação mais autenticamente humanizadora. A Dialogicidade é um dos eixos principais e fundantes de toda a teoria freiriana, o diálogo, nascido na prática da liberdade, enraizado na existência, comprometido com a vida, que se historiciza no seu contexto.

conhecimento de si mesmos, como oprimidos, se encontra, contudo, prejudicado pela ‘imersão’ em que se acham na realidade opressora. ‘Reconhecer-se’, a este nível, contrários ao outro, não significa ainda lutar pela sua superação da contradição. Daí esta quase aberração: um dos pólos da contradição pretendendo, não a libertação, mas a identificação com o seu contrário. [...] A sua aderência ao opressor não lhes possibilita a consciência de si como pessoa, nem a consciência de classe oprimida (FREIRE, 1988, p. 33-34).

Essa discussão acerca do eurocentrismo como mito maior da modernidade é fortemente criticada por Dussel em diversas obras. Um dos pilares dessa crítica está diretamente ligada ao papel desempenhado pela dinâmica colonial e, mais particularmente na América Latina, na estruturação mesma da modernidade:

A modernidade é vista como processo de emancipação da razão humana, por meio do processo civilizatório da cultura europeia, caracterizando-se como um fenômeno eurocêntrico, cujo discurso é o de que “a Europa teve características excepcionais internas que permitiram que ela superasse, essencialmente por sua racionalidade, todas as outras culturas” (DUSSEL, 2000, p. 51).

Do ponto de vista histórico, Dussel irá propor uma verdadeira genealogia crítica da modernidade, partindo da análise da importância da América Latina como aspecto sublimado ou suprimido desta narrativa “triunfal”:

A primeira modernidade hispânica, renascentista e humanista, produziu uma reflexão teórica ou filosófica da maior importância, que passou despercebida para a chamada ‘filosofia moderna’ (que só é a filosofia da ‘segunda modernidade’). O pensamento teórico e filosófico do século XVI tem importância atual porque é o primeiro, e o único, que viveu e exprimiu a experiência originária no tempo da constituição do primeiro “sistema mundo”. Por isso, a partir dos recursos teóricos que se tinha (a filosofia escolástica muçulmano-cristã e renascentista humanista) a questão ético-filosófica central foi a seguinte: Que direito tem o europeu de ocupar, dominar e “gerir” as culturas recentemente descobertas, militarmente conquistadas e que estão sendo colonizadas? A partir do século XVII a ‘segunda modernidade’ não teve escrúpulos de consciência (Gewissen) com perguntas que já estavam respondidas de fato: desde Amsterdã, Londres e Paris (nos séculos XVII e XVIII em diante) o ‘eurocentrismo’ (superideologia que fundará a legitimidade da dominação do sistema-mundo) não será posto em questão nunca mais, até o final do século XX - e isto, entre outros movimentos, pela filosofia da libertação (DUSSEL, 2002, p. 60).

Segundo Hegel (1770-1831), a Europa é o povo dominante como Espírito, sendo que o espírito dos outros povos não tem direito algum. A Inglaterra e a Alemanha, sendo o povo do Norte da Europa, possuem um direito absoluto, que o outro-povo não o tem, definindo, então, o conceito de eurocentrismo e a sacralização do Norte e do Centro sobre o Sul periférico como antigo mundo colonial e dependente.

Este desdobramento de relações oferece também o meio da colonização à qual, de forma sistemática ou esporádica, uma sociedade civil acabada é impelida. A colonização permite que uma parte de sua população (sic), sobre o novo território, retorne ao princípio da propriedade familiar e, ao mesmo tempo, procure para si mesmo uma nova possibilidade e campo de trabalho (DUSSEL, 1993, p. 22-23).

Assim sendo, as periferias europeias derivadas do capitalismo puderam perpetuar o capitalismo como proprietários nas colônias, dando início a experiência do descobrimento, da conquista e das opressões, sendo imprescindível na constituição do ego moderno como subjetividade, centro e fim da história, descartando a Espanha como originária da Modernidade.

Somente a cultura europeia moderna, a partir, portanto, de 1492, é que foi “centro” de “um sistema mundial”, de uma História Mundial, que de certo modo está em contradição (pelos diversos tipos de “subsunção” e “exterioridade” que nós já indicamos em todas as nossas obras anteriores) com todas as outras culturas do planeta Terra, culturas estas que (em primeira instância) serão militarmente dominadas em forma de periferia (DUSSEL, 2002, p. 87).

Se a Espanha, que pertence a Europa, é descartada, muito mais serão os continentes periféricos, como a América Latina (outra cara – *teixtli* –, em asteca), conquistada pela própria Espanha e Portugal.

América Latina, a região das veias abertas. Desde o descobrimento até nossos dias, tudo se transformou em capital europeu, ou mais tarde norte americano, e como tal tem-se acumulado e se acumula até hoje nos distantes centros de poder. Tudo: a terra, seus frutos e suas profundezas, ricas em minerais, os homens e sua capacidade de trabalho e consumo, os recursos materiais e os recursos humanos. O modo de

produção e a estrutura de classes de cada lugar têm sido sucessivamente determinados, de fora, por sua incorporação a engrenagem universal do capitalismo (GALEANO, 1970, p. 14).

O *ego conquiro* (eu conquistador) efetua um desenvolvimento, que o torna “Senhor do Mundo”, como vontade de poder, dando início a uma nova definição e visão mundial da Modernidade:

Este [o individualismo obsessivo] é, de fato, apenas um exemplo de um processo geral através do qual certas práticas da modernidade passaram a ser impostas, muitas vezes brutalmente, fora de suas terras de origem [...]. É claro que as práticas da ciência, orientadas tecnologicamente, ajudaram a proporcionar às nações em que foram promovidas, um conjunto de vantagens tecnológicas em relação as outras. Isso, combinado com às consequências da nova ênfase dada às evoluções disciplinadoras anteriormente descritas, fornecem aos exércitos europeus uma acentuada e crescente vantagem militar sobre os não-europeus a partir do séc. XVII e até quase meados do séc. XX. E isso, combinado com as consequências práticas econômicas que nós denominamos de capitalismo, permitiu que as potências europeias estabelecessem uma hegemonia mundial durante certo tempo (DUSSEL, 2002, p. 90)²⁷.

Dito de outra maneira, um europeísmo fundamentado em uma falácia eurocêntrica, a qual se constitui enquanto “mito da Modernidade”. Dessa forma, é compreensível a importância dada à razão, pois apenas ela valida esse processo teórico do conhecimento Moderno. Mas, como vimos em Dussel, é necessário evidenciar a irracionalidade das violências do mito moderno sustentadas em uma Racionalidade capaz de genocídios e “epistemicídios”.

Com relação ao lugar central que a Europa veio a ocupar na história do planeta, política e economicamente, a partir da modernidade:

É evidente que caberia à Europa, enquanto parte visível desse Iceberg, a hegemonia cultural (econômica e política), bem como a “informação”, tendo sido ela também o “lugar” privilegiado do planeta para a “discussão” dos problemas mundiais, também filosóficos. Só que essas manifestações intelectuais, quando são anti-hegemônicas, embora filosoficamente europeias (por ex. Montaigne, Pascal, Rousseau ou Marx), não são apenas europeias, por não terem origem exclusivamente europeia e, principalmente, pelo seu significado (DUSSEL, 2002, p. 93).

²⁷ TAYLOR apud DUSSEL, 2002, p. 90.

No texto de Wanderson Flor Nascimento e Denise Botelho, intitulado *Colonialidade e Educação: O currículo de filosofia brasileiro entre discursos coloniais*, encontramos uma reflexão muito interessante acerca da ligação entre a modernidade e a dinâmica colonial. Segundo esses autores, “a Modernidade fez nascer uma específica geopolítica do conhecimento e do poder que será criticada pelos estudos sobre a colonialidade” (NASCIMENTO; BOTELHO, 2010, p. 69). Ainda segundo estes autores,

em um nível filosófico, a Modernidade tem sido pensada como o processo de desenvolvimento da noção de “Homem”, como fundamento da ordem e do conhecimento do mundo, encontrando na racionalidade o motor das ideias de desenvolvimento, progresso, melhoramento, superação que se tornaria típica da presença dos seres humanos na ordem social (NASCIMENTO; BOTELHO, 2010, p. 72).

Estes autores, em perfeita consonância com a obra de Dussel e de outros importantes autores *decoloniais* latino-americanos (como Aníbal Quijano, Walter Dignolo, dentre outros), tecem uma crítica ao aspecto colonial da modernidade enquanto parte estrutural de sua constituição e enquanto projeto histórico-epistêmico-político de manutenção desta dinâmica colonial. Nesse sentido, esses autores alegam que:

a Modernidade pode ser vista como a construção de uma nova imagem de mundo (ordenado, racional, de algum modo previsível e em constante progresso). Esta imagem do mundo moderno é chamada, pelos estudos sobre a colonialidade de modo eurocentrado de interpretação (ESCOBAR, 2003, p. 57n). Eurocentrado, por ter na Europa (e em suas projeções nos Estados Unidos) o eixo de compreensão do processo moderno, não apenas na Europa (e EUA), mas em todo o mundo e devendo ser seguido por todo o restante do mundo, sob a pena de ser considerado pré-moderno, incivilizado, subdesenvolvido, deficitário e necessitado de intervenções “benevolentes” que o coloque na marcha evolutiva da modernidade e da humanidade (NASCIMENTO; BOTELHO, 2010, p. 72).

Sendo essas conceitualizações de incivilizado, subdesenvolvido, um dos aspectos mais nefastos e violentos, do ponto de vista epistêmico, os quais, por sua vez, estão implícitos na própria estruturação da modernidade como é

hegemonicamente pensada e trabalhada nos currículos de filosofia nas grades curriculares de filosofia (ver apêndices 1-2-3), tanto no ensino médio quanto superior. No entanto, como este tema, da relação entre modernidade e eurocentrismo merece um trabalho específico voltado a ele, o que não é o caso neste trabalho, passemos agora para a análise de um dos temas centrais da filosofia dusseleana, que vem a ser a sua proposta de superação da dialética, por meio do que o filósofo chamou de analética.

1.4 OS MÉTODOS: DIALÉTICA E ANALÉTICA

Buscando, então, superar as críticas dos europeus eurocêntricos Kant, Hegel e Heidegger, entre outros, abrindo-se ao Outro, que é o latino-americano oprimido, é que Dussel acredita que poderá nascer a filosofia latino-americana de fato comprometida com a Libertação.

A superação real de toda essa tradição se dá pela filosofia de Lévinas, embora dita por Dussel como ainda europeia. Por meio da obra *Totalidade e Infinito*, agora será permitido repensar o discurso a partir da América Latina iniciada em um diálogo entre Dussel e Lévinas, em Paris, em janeiro de 1972. Superando Feuerbach, dentre outros pensadores, o rosto do outro “no face a face” que é sensível “rosto e sensibilidade”, mesmo que ainda inteligível, não esgota o outro nem indica aquilo que ele tem de próprio.

Para Lévinas, a racionalidade deve ser ética e não apenas adjetiva de uma teorização preexistente. Pensar um projeto de ilustração que não colonize o mundo da vida, respeitando prioritariamente a Alteridade do Outro antes e após toda contingência. Lévinas propôs, neste sentido, algo novo em relação às filosofias anteriores, procurando complementá-las como emancipação da Alteridade na gratuidade, fazendo a crítica à razão linear e sistemática. O centro da proposta de Lévinas é a radicalização da vivência da Ética da Alteridade. Para ele,

[a] verdadeira vida está ausente. Mas nós estamos no mundo. A metafísica surge e mantém-se neste álibi. Está voltada para o ‘outro lado’, para o ‘doutro lado’, para o ‘outro’. Sob a forma mais geral, que revestiu na história do pensamento, ela aparece, de fato, como um movimento que parte de um mundo que nos é familiar – sejam quais forem as terras ainda desconhecidas que o margem ou que ele esconda –, de uma ‘nossa casa’ que

habitamos, para um fora de si estrangeiro, para um além. O termo desenvolvimento – o outro lado ou o outro – é denominado outro num sentido eminente. Nenhuma mudança de clima e de ambiente podem desfazer o desejo que para lá tende. O outro metafisicamente desejado não é “outro” como o pão que como, como o país em que habito, como a paisagem que contemplo, como, por vezes, eu pra mim próprio, este “eu”, esse “outro”. Dessas realidades, posso “alimentar-me” e, em grande medida, satisfazer-me, como se elas simplesmente me tivessem faltado. Por isso mesmo, a sua Alteridade incorpora-se na minha identidade de pensante e de possuidor. O desejo metafísico tende para uma coisa inteiramente diversa, para o absolutamente outro (LEVINAS, 1988, p. 21).

Lévinas vai ser imprescindível na transformação da filosofia dusseliana quanto a questão da Ética como filosofia primeira, pois, a ética é a reflexão sobre a profundidade da experiência humana. Interpela o outro e, como ética da libertação, vai ao encontro do marginalizado. O outro, na alteridade, exige uma ética de responsabilidade infinita.

Lévinas traz, em sua filosofia, a importância do outro absolutamente outro, mas não pensou que esse outro pudesse ser um índio, um africano ou um asiático. Diferentemente do dialético, que é a totalidade em si mesma, expansão dominadora da totalidade, o método analético é a passagem ao justo crescimento da totalidade desde o outro e para servi-lo criativamente. Assim, percebe-se três distinções: há a verdadeira dialética, que é a passagem da totalidade a um novo momento de si mesmo, tendo um ponto de apoio analético ou, ainda mais preciso, anadialético; já falsa dialética parte do pensador solitário consigo mesmo e é dominadora e imoral, além de ser, simplesmente, um movimento conquistador.

A filosofia se determina de modo a ser um conhecimento da necessidade do conteúdo da representação absoluta, como também da necessidade das duas formas: de um lado, da intuição imediata e de sua poesia, e da representação, que pressupõe a revelação objetiva e exterior; de outro lado, primeiro, do adentrar em si subjetivo, depois do movimento para fora subjetivo e do identificar da fé com a pressuposição. Esse conhecimento é, assim, o reconhecimento desse conteúdo e de sua forma, e a libertação da unilateralidade das formas e a elevação delas à forma absoluta que se determina a si mesma para ser conteúdo, e permanece idêntica a ele, e nisso é o conhecimento daquela necessidade essente em si e para si. Esse movimento que é a filosofia encontra-se já realizado ao apreender na conclusão o seu próprio conceito, isto é, Só olha para trás na direção do seu saber (HEGEL, 1980, p. 351).

A terceira distinção diz respeito à analética, que, segundo a obra dusseleana *Método para uma Filosofia da Libertação*, é a que indica adequadamente o ser unitário inteligível-sensível do homem, sem dualidade cartesiana, mas exige colocar faticamente a serviço do outro como trabalho-criador para além-mar, assumindo o trabalho que parte da necessidade marxista:

Dussel notadamente destacará Marx como grande crítico da Modernidade e contribuinte de muitos dos princípios adotados na filosofia latino-americana. Veja-se, por exemplo, as quatro obras especialmente dedicadas a Marx, publicadas por nosso filósofo, entre 1985 e 1993, a saber: *A produção teórica de Marx*; *Por um Marx desconhecido*; *O último Marx* e *As metáforas teológicas de Marx*. Nenhum outro autor, dentre os críticos hegelianos apontados ou mesmo entre críticos europeus em geral, teve tanto destaque na produção dusseleana (PANSARELLI, 2010, p. 111).

Em Dussel, o rosto do outro é a palavra prioritária do outro, é um comunicar em pessoa significativamente essencial. Dussel vai demonstrar que é o conteúdo de toda significação possível em ato. Segundo ele, a significação antropológica, econômica, política e latino-americana do rosto do outro (pobre, índio dominado, mestiço oprimido) é a tarefa da Filosofia da Libertação.

Nessa perspectiva, a Filosofia da Libertação é uma das possibilidades de superação da europeidade. Porque nós, latino-americanos, nascemos fora e vivenciamos o sofrimento, abruptamente, a miséria se transforma em riqueza! É uma das autênticas filosofias da miséria, uma crítica de Deus e do gênero humano como ateísmo de um deus burguês.

O método tem o seguinte movimento: em um primeiro momento, o discurso filosófico parte da cotidianidade ôntica e dirige-se, dialética e ontologicamente, para o fundamento. Em um segundo momento, demonstra, cientificamente (epistemática, apodidicamente), os entes como possibilidades existenciais. É a filosofia como ciência, relação fundante do ontológico sobre o ôntico. Em terceiro, entre os entes há um irreduzível a uma dedução ou demonstração a partir do fundamento: o rosto ôntico do outro, que, em sua visibilidade, permanece presente como trans-ontológico, metafísico, ético.²⁸

²⁸ A temática do método em Dussel, é extremamente complexa e que pode ser mais aprofundada através da obra *Método para uma Filosofia da Libertação*. Cf. DUSSEL, 1986.

A passagem da totalidade ontológica ao outro como outro é analética, isto é, discurso negativo a partir da totalidade, porque pensa a impossibilidade de pensar o outro positivamente, partindo da própria totalidade. Por sua vez, o discurso positivo da totalidade se dá quando se pensa a impossibilidade de pensar o outro positivamente, ou seja, pensa a possibilidade de interpretar a revelação do outro a partir do outro, partindo da própria totalidade, o que já é um quarto estágio do método. Assim, o discurso se faz ética e o nível fundamental ontológico descobre-se como originário, como aberto a partir do ético. Em uma quinta fase, o próprio nível *ôntico* das possibilidades fica julgado e relançado a um fundamento eticamente estabelecido.

O próprio do método dialético positivo, que assume corretamente o momento analético, é ser intrinsecamente ético e não meramente teórico, como é o discurso *ôntico* das ciências ou ontológico da dialética. Isto é, a aceitação do outro como outro significa uma opção ética, uma escolha e um compromisso moral; é necessário negar-se como totalidade, afirmar-se como finito, ser ateu do fundamento como identidade. O(a) filósofo(a), além de ser um “educador(a)” inteligente, deve ser um ser humano eticamente justo.

Analética como método inclui uma práxis histórica prévia comprometida com a libertação. O momento constitutivo do próprio método é o saber ouvir em um processo disciplinar, é a condição de saber interpretar para “saber servir”. Diferentemente do pensar ontológico, que é morte à cotidianidade e ascensão ao pensar aristocrático dominador que nega a opinião aos demais, a analética, como conversão ao pensar em forma de práxis, é exposição a um pensar popular, dos oprimidos, excluídos, marginalizados, do outro que se encontra fora do sistema.

O filósofo da libertação não representa ninguém, ele não fala pelos outros [...] nem se encarrega de uma tarefa concreta de modo a superar ou negar algum tipo de sentimento pequeno burguês de culpa. O filósofo crítico latino-americano, como concebido pela Filosofia da Liberação, assume a responsabilidade de lutar pelo outro, pela vítima, pela mulher oprimida pelo patriarcado, pela geração futura que vai herdar uma Terra devastada etc. – isto é, assume a responsabilidade por todos os tipos de alteridade. E o faz com uma consciência ética “situada”, com a consciência de qualquer ser humano com “sensibilidade” ética e com capacidade de indignar-se quando reconhece a injustiça imposta ao outro (DUSSEL, 2008, p. 342).

Assim, o filósofo que pensa e age a partir do método analético deve descer de sua oligarquia cultural acadêmica e universitária para saber ouvir a voz que vem de mais além, do alto (*aná*), através da “exterioridade do outro”.²⁹

A analética dusseleana segundo Mance é uma tentativa de trabalhar a dialética, focando a ideia de totalidade para uma relação de alteridade aberta a infinitude do outro, não podendo reduzi-lo a um conceito. Observando que antes de Dussel se debruçar nos estudos de Marx, ele buscava uma superação da dialética pela analética. Depois dos estudos sobre Marx, Dussel vai perceber que a categoria da “exterioridade” já compreende a analética e de certa forma está presente no materialismo dialético marxista, passando a explicitar e aprofundar essa categoria. A “exterioridade” passa a ser uma forma de produzir o conceito que permite uma criticidade da realidade sem e ao mesmo tempo abrir possibilidades de totalização desse conceito sobre o outro. No entanto, são muito complexas essas abordagens quanto a criticidade necessária, por que como se percebe na história o outro pode ser oprimido e simultaneamente opressor.

Acreditar na palavra do outro oprimido pode ser um problema. Quais critérios usar que levem melhor a uma prática de justiça? Para Dussel, o oprimido naquilo que ele é oprimido, na palavra interpelante dele, questiona o sistema hegemônico e nesse sentido ele tem que ser ouvido. A busca de uma comunidade de comunicação procurando a razão adequada que consiga compreender o que é justo e injusto priorizando a palavra do oprimido. Levando em conta a própria comunidade de comunicação que pode se tornar uma nova totalidade opressiva. Dussel não problematiza em que medida os afetados e excluídos possam ou não se tornarem opressores, mas vai apontar através de suas categorias analógicas: “Proximidade”; “Totalidade”; “Mediação”; “Exterioridade”; “Alienação” e “Libertação”, meios que possibilitem análises dessas realidades justas e injustas que será trabalhado posteriormente.

1.5 CATEGORIAS DO MÉTODO DUSSELEANO DA LIBERTAÇÃO

Neste subtópico, serão tratadas as seis categorias básicas em Dussel, que, metodologicamente articuladas, permitem críticas conceituais das diversas situações

²⁹ Para melhor aprofundamento sugere-se: Dialética e Exterioridade de Euclides André Mance, publicação de novembro de 1994. Disponível em: <www.solidarius.com.br/mance/biblioteca/Anadial%E9tica.htm>.

de opressões e dominações concretas nos âmbitos de caráter econômico, político, erótico, religioso, dentre outros, mas prioritariamente o pedagógico.

É a partir da relação com o outro, no face a face anterior ao mundo e à totalidade dos sentidos na compreensão dos entes, que Dussel vai demonstrar a negação da *exterioridade* pelo egoísmo nos sistemas opressores. Para Dussel, o que nos move no face a face com o povo é uma pulsão de alteridade, ou seja, “amor de justiça”. Somente pela alteridade em uma relação de justiça é que pode ser reduzido o distanciamento neste face a face. Um dos sentidos metafísicos da práxis das Categorias analógicas dusseleana é a “**proximidade**”:

Aqui falamos de aproximar-nos na fraternidade, encurtando distância para alguém que pode esperar-nos ou rejeitar-nos, dar-nos a mão ou ferir-nos, beijar-nos ou assassinar-nos. Aproximar-se na justiça é sempre um risco porque é encurtar distância para uma liberdade distinta. Aproximar-se é surgir do além da origem do mundo. [...] Se o sistema ou o mundo é o anterior às coisas que habitam nele; se a responsabilidade pelo mundo do outro é anterior ao próprio mundo aproximar-se à imediatez da proximidade é a anterioridade de toda anterioridade (DUSSEL, 1977, p. 23).

A proximidade, para Dussel, é trabalhada em duas perspectivas: a originária e a histórica. Na originária, os seres humanos, totalmente dependentes, nascem e alimentam-se em outros seres humanos, como primeira relação anterior à própria compreensão de seu mundo. Sendo assim, a primeira proximidade tem início por meio da amamentação na imediatez do cuidar. Na proximidade histórica, percebe-se que o homem nasce e se desenvolve fazendo parte específica de uma família, de um grupo social, de uma cultura, de uma sociedade, de uma época, de uma economia, de valores éticos e morais, dentre outros, que vão interferir na sua práxis existencial. Tanto na perspectiva originária quanto na histórica, a proximidade é imprescindível aos seres humanos.

A proximidade do face a face acontece por meio da temporalidade e é experienciada na convivência entre as pessoas, buscando uma interação possivelmente mais fraterna e justa. É a inespacialidade da proximidade que vai dar sentido às distâncias na separação. O distanciamento passa a ter sentido com a presença no reencontro do face a face. A proximidade é realizável diante dos marginalizados que buscam justiça, despertando e invocando responsabilidades pela ação de servir sem busca de recompensas. No entanto, se não for pautada na

justiça do face a face, ela pode ser equivocada. Um beijo, por exemplo, pode ser um gesto de carinho e ternura, como também a busca apenas de interesses próprios. Proximidade, para Dussel, é festa de libertação e negação da exploração injusta. É na raiz da práxis que surge a responsabilidade pelos pobres: “proximidade é a palavra que exprime a essência do homem, sua plenitude primeira (arqueológica) e a última (escatológica), experiência cuja memória mobiliza o homem em suas mais profundas entranhas e seus projetos mais amplos magnânimos” (DUSSEL, 1977, p. 25).

Quando acontece o afastamento da proximidade no face a face, os seres humanos se envolvem em um excesso de coisas, nos quais colocam sentidos ligando-os ao seu mundo, desencadeando relações coisificadas. O homem passa a interpretar os entes do mundo em uma “**totalidade**”, dando-lhes significações, sentidos e funções. Na sociedade capitalista, a totalidade do ser se fundamenta no capital, no acúmulo e na garantia do domínio desse mesmo capital, por meio das estruturas políticas e culturais desses sistemas. Há uma influência de desenvolvimento do mundo como concreta totalidade. Vinculados a essa totalidade, os homens passam a considerar valores e sentidos relacionados às coisas e à leitura de mundo de cada homem. São necessários, portanto, os questionamentos na busca da compreensão que fundamentam a totalidade como tal, desvelando o projeto fundamental, desde o qual cada coisa, na totalidade, recebe sentidos determinados.

Proximidade é a presença imediata do face a face com o outro, a *totalidade* é a unidade de entes organizados a partir de um propósito. Já a “**Mediação**” permite ou não a aproximação do momento presente no face a face nela permanecendo, considerando ou até priorizando os entes do mundo, como também se afastando da proximidade. Todas as coisas estão integradas ao processo dos seres humanos, que àquelas acrescentam sentidos e valores. Geralmente, as pessoas agem com base em projetos, de forma consciente ou inconsciente, crítica ou não. Esses projetos podem abrir possibilidades, determinando meios para as execuções e realizações. A decisão nas escolhas dos projetos se dá a partir das possíveis liberdades. Em uma sociedade consumista, os seres humanos não são livres (com autonomia ou emancipação) na realização de projetos e, não possuindo os meios de produção, acabam sendo livres apenas para se submeterem ao sistema, pautado no capital, como operários mediadores para a acumulação e a exploração.

Já na categoria dusseleana definida como “**Exterioridade**”, o outro está para além da totalidade, porque é um ente que não é somente ente. Portanto, a totalidade não consegue o abarcar. O outro, possuindo valores e direitos próprios, não depende da totalidade, porque é exterior a ela. O outro possui direitos como pessoa e como povo, assim, funda-se e justifica-se na própria exterioridade e não em projetos de sistemas.

Tudo isso assume realidade prática quando alguém diz: “Estou com fome!” A fome do oprimido, do pobre é um fruto do sistema injusto. Como tal não tem lugar no sistema. Em primeiro lugar, por ser negatividade, falta-de não-ente no mundo. Mas fundamentalmente, porque saciar estruturalmente a fome do oprimido é mudar radicalmente o sistema. Enquanto tal, a fome é a exterioridade prática ou a transcendentalidade interna mais subversiva contra o sistema: o “além” intransponível e total (DUSSEL, 1977, p. 48).

A partir do outro e de sua fala, é manifestada a exterioridade provocadora da justiça e questionadora de qualquer projeto da totalidade. O outro não pode ser investigado, interpretado de acordo com o sistema, porque não é apenas um ente, ou uma coisa que se possa apenas conceituar. Portanto, acreditar na palavra do outro é um entregar-se incondicionalmente, necessitando de uma confiança, denominada por Dussel como “fé antropológica”, que não pode ser confundida com a “fé religiosa” da teologia. Na perspectiva da totalidade está a dimensão ontológica que se move no âmbito do mundo direcionado pela razão. Em outra direção, Dussel faz a crítica às totalidades ontológicas desenvolvendo uma metafísica que busca pensar o ser humano e o mundo a partir da exterioridade alterativa do outro. Já a categoria “**Alienação**” se constitui pelo fato de considerar o outro como instrumento, ou seja, um ente com sentido de utilidade ou que sirva de meio para realizar algo, desconsiderando as diferenças. A prática de dominação resulta na e pela alienação.

O sistema “projetos” que impera e se impõe no domínio dos entes, procura abrangê-los, e transferir sentidos para realização dos meios de manipulação e opressão. Esses sistemas são justificados pelas próprias ações dos poderes que, por meio de vários mecanismos, pressionam impositivamente a concretização dos “projetos” por intermédio dos opressores presentes na história através dos sistemas: políticos, econômicos, sociais, midiáticos, culturais, estéticos, religiosos, familiares e geográficos nas distintas realidades civilizatórias.

Outra importante e complementar categoria dusseleana é a “**Libertação**”, devido ao seu enfrentamento desalienador dos oprimidos, buscando instaurar uma nova ordem fundamentada no respeito à exterioridade, na justiça e na alteridade. O processo de desconstrução da alienação se dá no cuidar e compreender o outro não a partir de uma ontologia que compreende e considera o povo um objeto estratégico tático ou como um insignificante ente, mas na consideração do outro como rosto que revela um mistério epifânico para além dos horizontes de sentido do mundo. O processo desalienador somente acontece quando o outro se torna sujeito de sua própria desalienação.

Libertação é práxis de subversão da ordem alienante que coisifica o outro. Portanto, é necessário problematizar a ontologia e as estruturas que as sustentam. A crítica à ontologia é baseada na exterioridade metafísica que se inicia pela escuta da palavra (*logos*) do outro (*aná*). Momento primordial denominado como momento analético supondo uma abertura ética. Consciência ética é a abertura a ouvir a palavra do outro irrompendo desde a exterioridade, instaurando-se, pelo diálogo, uma transontologia, ou seja, um sentido para os entes do mundo a partir de um projeto fundado desde o face a face de ambos que dialogam. Para ouvir a palavra do outro, é preciso ser ateu do sistema como absoluto, imutável e eterno.

A palavra que interpela precisa ser respondida sem ficar passivamente na escuta. A consciência ética arrasta-se para a responsabilidade com o outro, pobre e marginalizado, exigindo a destruição da ordem estrutural de injustiças. Destruir a ordem injusta e construir uma nova ordem de libertação anárquica fundada na responsabilidade pelo outro, além da ordem estabelecida. Desalienar. O rosto que foi mascarado pelo sistema para esconder sua interpelação e, a partir disso, manipulá-lo como objeto. Para isso, é importante conquistar a liberdade de quem está alienado, por meio da ação libertadora pelo caráter da bondade, fonte da criação, da inovação e da revolução lançada na busca de uma nova ordem, na qual se realize a exterioridade do outro pela destotalização do sistema e pela aniquilação das fronteiras e de suas causas repressivas.

O projeto de libertação, fundamento ou ser da ordem futura e nova, não é o prolongamento do sistema (unívoco), mas recriação a partir da provocação e revelação real da exterioridade do outro (ana-dialético portanto, análogo), aquilo que mobiliza o processo. Tal processo é crítica real do sistema; é ruptura; é destruição [...] Dessa forma, o ato libertador ou a

bondade gratuita, visto que está além do interesse intra-sistemático, é e não pode não ser ilegal, contra as leis vigentes, que por serem as vigentes de uma ordem antiga justa porém agora opressora, são injustas. É a inevitável posição da libertação: a ilegalidade subversiva (DUSSEL, 1977, p. 72).

A partir desse levantamento de autores envolvidos com a Filosofia da Libertação, vamos, neste fim de capítulo, esclarecer o porquê escolhemos Enrique Dussel como principal base teórica de nossa análise.

Enrique Dussel é um pensador que, histórica e atualmente, está inserido no processo de libertação. A educação que recebeu de seus pais, a qual proporcionou a Dussel uma juventude de engajamento nos movimentos sociais, desde cedo na luta pelos excluídos. A formação acadêmica filosófica inicial que recebeu ainda na Argentina, expandindo-se para experiências radicais de pobreza e pesquisas em sua vida pessoal, social e universitária, produzindo obras filosóficas, teológicas e históricas ligadas a essas vivências e estudos, influenciadas pelas correntes “helênicas e semitas” dentre outras em sua primeira fase filosófica. Seus conhecimentos que se transformaram em doutorados e títulos em Filosofia, História e Teologia dentre uma vasta quantidade de obras publicadas no mundo e no Brasil. Suas participações e contribuições em diversos congressos latino-americanos e mundiais. Por suas diversas fases de limitações, retrocessos, críticas, crescimentos, amadurecimentos por meio de Levinás, Marx, Freire, dentre outros pensadores. Os institutos e as organizações que criou e que criaram baseado em seus pensamentos na luta pelos mais pobres e marginalizados³⁰.

Mas, principalmente, por ser também mais um pensador educador atuante na luta para e pela educação libertadora, estando ligado e aberto a várias correntes e pensadores por meio dos debates, das pesquisas e das práticas concretas relacionadas à libertação na contemporaneidade pelas Filosofias Outras para além das europeias (a Filosofia Africana; a Filosofia Indígena; a Filosofia Oriental; a Filosofia Latino-americana, a Interculturalidade, aberta a outras possibilidades de filosofar) inseridas no termo denominado **Decolonialidade**³¹. Esta denominação é

³⁰ A historicidade biográfica e bibliográfica de Enrique Dussel foi minuciosamente trabalhada na Revista do NESEF em PERCICOTTY, Altair Gabardo. A Superação da totalidade política a partir do pensamento de Enrique Dussel numa perspectiva filosófica e sociológica. **Filosofia e Diferentes Perspectivas de Educação Filosófica**, São Paulo, v. 5, n. 5, 2015.

³¹ O pensamento Decolonial em suas diferentes abordagens, cultiva perspectivas, métodos, opções, pensamentos e projetos decoloniais. Considerando que a filosofia e as ciências sociais cultivam um saber

na atualidade, de forma mais abrangente, possibilidade de distintas correntes focarem na práxis de libertação dos excluídos do mundo.

São todas essas razões que nos motivam a ter Dussel como o alicerce teórico para esta pesquisa. Além disso, ele é um dos principais propagadores da Filosofia da Libertação e suas obras e seus pensamentos podem bem servir de base conceitual como objeto de pesquisa. No caso deste trabalho, a presença e a ausência da Filosofia da Libertação nos Livros Didáticos que serão trabalhados posteriormente.

eurocêntrico, com características coloniais, que podem ser vistas na história do pensamento latino-americano, busca-se o desenvolvimento de um pensamento emancipatório, de uma metodologia decolonial para a abordagem do que pode ser agrupado em quatro âmbitos de colonialidade do: ser (ontológico), do poder (política), da natureza (ecológico) e do saber (epistemológico) no qual mais a pesquisa presente concentra-se. Sob a lógica da colonialidade, a universalidade científica e academicista do saber, que se impõe como válido, nega o saber produzido de outros modos, que são estranhos à visão ocidental. Assim, a colonialidade do poder e do saber operam sob um mesmo aparato de exclusão. Sob a perspectiva decolonial, promove-se a ruptura de reconhecer como válido somente o saber ocidental, abstrato e universal, sem cor nem gênero. Com essa ruptura, busca-se cultivar outros saberes que se desenvolvam fora dos padrões eurocêntricos na afirmação de diferentes modos de realização dos seres humanos. Ficando aqui uma breve reflexão, constata-se que Decolonialidade é um tema profundamente abrangente e que deve ser mais estudado.

2 AUSÊNCIAS DAS FILOSOFIAS QUE ESTÃO PARA ALÉM DO EIXO EUROCÊNTRICO

No interior da colonialidade do poder, funciona a colonialidade do saber, sendo que esta legitima e faz funcionar aquela
(Aníbal Quijano).

Neste terceiro capítulo, analisar-se-á o silenciamento das filosofias outras nos currículos de filosofia escolar, alguns documentos legais que balizam o ensino de filosofia no Brasil, bem como o sentido e o “lugar” da Filosofia da Libertação no processo de formação filosófica no ensino médio.

2.1 O SILENCIAMENTO

As discussões sobre o currículo de filosofia na área de educação, mais especificamente do ensino, por meio das Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCENEM, v. 3), intensificaram-se, em 2006, com a publicação da Resolução nº 4 do Conselho Nacional de Educação, que dava início à obrigatoriedade das disciplinas de filosofia e sociologia. Essa discussão sobre as estruturas curriculares de filosofia já vinha acontecendo desde 2001, com a publicação das Diretrizes Curriculares para o Curso de Graduação em Filosofia. Observando que essas estruturas curriculares, as quais determinavam os cursos de filosofia, eram as mesmas de cinquenta anos anteriores, vê-se que elas contribuem implicitamente com a negação e o velamento dos escritos e estudos brasileiros e latino-americanos.

As problemáticas advindas dessas discussões estão diretamente relacionadas à produção e ao ensino de filosofia no Brasil e na América Latina na perspectiva geopolítica do capital. No âmbito da filosofia, essa geopolítica esteve pautada, predominantemente, no eurocentrismo, provocando um silenciamento das vozes nacionais e latino-americanas no ensino de filosofia. Pois, no processo da função política educacional, há uma junção entre capital e discursos coloniais ainda muito presentes nos currículos, influenciando e trazendo reflexos na e para educação básica desta disciplina.

A crítica que se busca construir relacionada ao ensino de filosofia tem início com a problematização do termo Modernidade, pautada, na América Latina, no seu

espaço político e de seus pensadores e pensadoras na perspectiva da crítica à colonialidade.

A Modernidade colocou em evidência as relações entre a construção do conhecimento e o exercício do poder de um modo exponencial, de maneira que a epistemologia moderna seja um mapa estratégico não apenas de conhecimentos sobre o mundo, como também de controle e dominação sobre ele. A Modernidade faz nascer uma específica geopolítica do conhecimento e do poder que será criticada pelos estudos sobre a colonialidade (NASCIMENTO; BOTELHO, 2010, p. 68-69).

Nos estudos realizados sobre a Modernidade, há de se perceber a influência do poder político, social, econômico e educacional dentro de suas práticas, imbricados na lógica denominada de colonialidade. Estudos pautados em pensadores como Aníbal Quijano (1992, 2000), Walter Mignolo (2003), o próprio Enrique Dussel (1993), na obra *O Encobrimento do Outro*, trabalhada no capítulo anterior, dentre muitos outros(as), partindo de filosofias e pensadores(as) que farão as críticas relacionadas à Modernidade e às formas de poder ligados ao processo da cultura e da educação, problematizando as formas de hegemonia dominadora.

Por meio do processo de ensino e aprendizagem, promove-se, a exclusão e o silenciamento dos locais e da presença dos outros, por intermédio das hierarquizações dadas pela Modernidade racional desenvolvimentista do progresso eurocentrado (Europa e, atualmente, também os Estados Unidos), estendendo seus domínios como modelo a ser seguido globalmente pelos considerados incivilizados e inferiores pré-modernos, chamada por Dussel (1993) de Primeira Modernidade.³² Dussel denomina de primeira modernidade a conquista da América pela Espanha e Portugal, como sendo uma dimensão esquecida do discurso hegemônico da Modernidade, que só leva em conta a segunda Modernidade, a partir do Cogito de Descartes.

Dessa forma, todas as outras culturas devem seguir o padrão de desenvolvimento europeu impreterivelmente, definida por Dussel (1993, p. 185-186) como Falácia Desenvolvimentista, que se dá por meio do encobrimento das violências necessárias para acontecer a Modernidade. Os colonizadores, dentro de seus projetos, vão impondo e consolidando monopólios de poder sobre os

³² Cf. DUSSEL, 1993, p. 35.

colonizados e suas realidades locais, por meio dos saberes majoritariamente europeus. Segundo Quijano (1992, p. 14), “é a conquista do continente americano, sobretudo da América Latina, que dá sustentação política, econômica, moral e epistemológica para o nascimento e consolidação da Modernidade”.

Este pensador peruano aponta algumas características fundamentais do padrão de poder da colonialidade: a racialização, como modelo de classificação social universal, dando início às denominadas definições de índios, negros, asiáticos, brancos, mestiços etc.; o direcionamento de toda a forma hegemônica de trabalho e de sua exploração para a produção do capital, pautado na intrínseca ligação histórica entre capitalismo e colonialidade; o eurocentrismo como novo modo de produção do conhecimento e de formação de subjetividades, tendo o forte poder controlador por meio do Estado-Nação: “no interior da colonialidade do poder, funciona a colonialidade do saber, sendo que esta legitima e faz funcionar aquela” (QUIJANO, 2000, p. 209-210).

Por meio da Filosofia da Libertação, propõe-se pensar o Sul, dialogando epistemologicamente com os conhecimentos acumulados também pelo Norte, a contemplar os saberes de forma horizontal, tomando os devidos cuidados para não cair nas perigosas formas de subordinação. Isto porque o processo lógico colonial da modernidade busca manter um sistema produtivo de conhecimentos unidos à certa imagem de realidades educacionais colonizadas e colonizadoras.

A ligação da ideia de desenvolvimento, pautado na (Lei 9.394/1996) de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), ao processo de “modernização” ditas como a busca da “consciência crítica”, da “cidadania”, do “preparo profissional para o trabalho” da “autonomia”, que cria uma distinção entre os que precisam ser educados (inferiores subalternos) pelos já educados educadores ou pelos que já possuem graus de “superioridade”, desencadeando nos indivíduos, nos grupos, nas comunidades e nas sociedades, ou seja, nas vidas que precisam ser formadas e educadas colonialmente.

Por meio da instituição escola, efetiva-se e perpetua-se a modernização, por ser um dos espaços e meios estratégicos extremamente importantes enquanto instituição tipicamente moderna. Esse processo se dá, também, por meio da formação pautada em habilidades e competências padronizadas em busca de alcançar uma “possível excelência”, efetivando os(as) educandos(as) para competitividade hierarquizadora e reducionista dos conhecimentos aprofundados.

Pode-se dizer que presença ideológica eurocêntrica e estadunidense, por meio da escola, silencia as culturas que não são hegemônicas, desconsiderando suas subjetividades, seus saberes e suas experiências.

Os argumentos de constituição dos currículos normalmente se ancoram nos critérios de “importância” (ou relevância), que estariam ligados com a possibilidade dos conceitos estudados possam compreender realidades gerais, universais. E também com a contribuição das reflexões filosóficas ao desenvolvimento da ciência, na “potência” da epistemologia. Isso se converte em um critério de exclusão de publicização de produções. Muitas vezes as filosofias “africanas”, “asiáticas”, “latino-americanas” aparecem como tópicos complementares, de importância menor, quando não exotizadas, apresentando uma faceta metafilosófica da diferença colonial, mostrando que estas filosofias precisariam ainda ser desenvolvidas para alcançarem o status do pensamento euronorteamericano (NASCIMENTO; BOTELHO, 2010, p. 82).

As filosofias latino-americanas, asiáticas e africanas, para terem alguma valorização, devem seguir as estruturas epistemológicas eurocentradas e/ou norte americanas-centradas em seu propósito de uma reflexão crítica e localmente centrada. Todo esse silenciamento sistematizado é, também, institucionalizado no Brasil, por meio de seus marcos legais:

O objeto de avaliação do ENADE de 2005 (que fora reaplicado em 2008) traz os mesmos trinta pontos que apareceriam em 2006 nas OCNEM (BRASIL, 2006, p. 34-5). Nenhum dos itens faz menção à produção nacional, latinoamericana ou das filosofias africanas ou asiáticas e, no entanto, faz referências explícitas às filosofias grega, francesa, alemã, italiana, inglesa, austríaca. Este silenciamento sistemático destas produções é uma explicitação do modo como a colonialidade do saber é constitutiva dos currículos não apenas do ensino superior de filosofia, mas também uma de proposta colonial para constituição dos currículos do ensino médio. O que chamamos atenção não é a exaustiva presença do referencial eurocêntrico, mas a ausência de outras vozes (NASCIMENTO; BOTELHO, 2010, p. 83-84).

Os estudos obrigatórios de história e cultura afro-brasileira e indígena, que deveriam ser mais inseridos e intensificados no ensino fundamental e médio, conforme prevê as Leis Federais 10.639 de 2003 (cultura africana) e 11.645 de 2010 (cultura indígena), sancionadas pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, foram e ainda são pouco priorizados, confirmando todo esse processo de silenciamento

colonizador. isso porque “o silenciamento é uma das mais eficazes e presentes ferramentas do esquema colonial” (NASCIMENTO; BOTELHO, 2010, p. 86).

As filosofias que buscam promover a descolonização são possibilidades para os enfrentamentos e para as tentativas de transformações desses silenciamentos. Além disso, problematizam as críticas e as lógicas desenvolvimentistas globalizadoras, questionando essas lógicas que não dialogam com as diversidades culturais específicas de outros saberes. Portanto, não se trata de serem desconsiderados os estudos e os conhecimentos filosóficos estadunidenses e/ou europeus, mas de que esses saberes não sejam os únicos. A descolonização é uma tentativa de práxis pelo reconhecimento, pela afirmação, pelo diálogo, pela abertura, pela escuta e pela libertação dos silenciados, podendo se dar, inicialmente, pelo cumprimento e pelo aprofundamento de um currículo descolonizador do conhecimento.

2.2 DIRETRIZES E DOCUMENTOS ORIENTADORES

É de suma importância analisar os Parâmetros Curriculares Nacionais (2006) para o Ensino Médio sobre os conhecimentos de Filosofia relacionados à legislação vigente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e a Resolução CEB nº 3, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio³³.

O Ensino Médio é a etapa final da educação básica. Segundo a LDB, suas funções são consolidar e aprofundar a formação geral do educando, preparando-o para o trabalho e para a cidadania. Neste sentido, deve oferecer-lhe condições para uma formação ética e intelectualmente autônoma, além de capacitá-lo a compreender os fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos (LDB, Seção IV, art. 35 in Filosofia).

Os estudos que seguem refletem criticamente algumas estruturas documentais que balizam o processo de ensino e aprendizagem da disciplina de filosofia no Ensino Médio. Segundo a LDB,

³³ Essas abordagens acontecem a partir de estudos elaborados por solicitação da Diretoria do Ensino Médio do MEC à Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia (ANPOF). A ANPOF tem como uma de suas finalidades promover o debate sobre as diversas temáticas e o estímulo à investigação filosófica em todos os níveis.

os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre: [...] III – domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania (LDB, Seção, art. 36 §1).

Observando que o termo cidadania pode e deve ser problematizado no que diz respeito a que tipo de cidadania é proposto: de consumo alienador ou de criticidade autônoma responsável, entre outras. Não é tarefa apenas da filosofia “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (BRASIL, PCN, EM, p. 22); nem sequer exclusividade dela, mas, sim, de todas áreas do saber. No entanto, a partilha que delega a responsabilidade também a outras disciplinas não pode tirar nem esvaziar o sentido dos conhecimentos filosóficos específicos e necessários que integram o saber filosófico.

Quando a questão sobre a formação é tratada, remete-se a fundamentos mais profundos, enquanto que a informação é mais simplória e volátil. Até mesmo a formação geral pode ser dada ou interpretada com certa redução de aprofundamento, algo que está sendo denunciado por muitos críticos. A defesa da flexibilidade nas Diretrizes Curriculares pode bem servir a interesses gerais do capitalismo ou até serem lidos nos documentos oficiais, apontando para a ligação entre o desenvolvimento humano e “o que se espera na esfera da produção” (BRASIL, PCN, EM, p. 23). Os Parâmetros Curriculares, por meio das análises da legislação no que diz respeito aos saberes de filosofia, admitem essa postura.

A formação flexível deixaria, assim, de ser um valor porque mais aprofundada e necessária à cidadania, subordinando-se, de preferência, a um perfil desejado pelo mercado na situação de globalização³⁴. Com efeito, frustrada a expectativa de centralidade, a Filosofia é contemplada, tão-somente, como conjunto de conhecimentos a serem dominados e demonstrados ao final do Ensino Médio. É sempre recomendada como

³⁴ Concentraram-se, nesse aspecto, muitas críticas de professores de Filosofia aos Parâmetros Curriculares, denunciando a coincidência flagrante entre o perfil do educando esboçado nos PCN e, por exemplo, documentos do Banco Mundial. A flexibilização aparece, então, sob outra luz, como competências que “podem ser aplicadas a uma grande variedade de empregos e permitir às pessoas adquirir habilidade e conhecimentos específicos orientados para o trabalho, quando estiverem no local de trabalho” (BM, 1995, p. 63 apud SANTIAGO, “Política educacional, diversidade e cultura: a racionalidade dos PCN posta em questão”, p. 503). A lógica que introduz o conhecimento filosófico porque útil não é distinta da que o suprime porque inconveniente. Em ambas as situações, o estudante é considerado instrumento, ora perigoso, ora requintado. Enfim, ainda quando animado, um instrumento (Cf. Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio, p. 327).

conteúdo e quase sempre frustrada como disciplina – principalmente, em sua obrigatoriedade, que tornamos a defender como necessidade, sem a qual a própria inteligibilidade dos parâmetros vê-se comprometida (SALLES; BIRCHAL; PASCHOAL, 2014, p. 377).

Dentro da análise dos Parâmetros Curriculares fica a preocupação das dificuldades de compreensão, ambiguidade, incertezas e inconsistências relacionadas ao lugar da filosofia no Ensino Médio. O texto filosófico dos Parâmetros procurou por um lado ser crítico, e por outro, talvez um tanto excessivo, ao se adaptar a uma concepção já previamente consolidada, sendo composta pelos seguintes elementos estruturantes:

(a) os quatro “eixos estruturais da educação na sociedade contemporânea” segundo a Unesco: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser; (b) o conceito central de competência e (c) os três “fundamentos” do novo Ensino Médio: uma estética da sensibilidade, uma política da igualdade e uma ética da identidade (SALLES; BIRCHAL; PASCHOAL, 2014, p. 380).

Outro fator que deve ser levado em conta é que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) não são normativos, mas podem, em alguns contextos, serem impositivos dependendo da conjuntura política em vigor no Ministério da Educação (MEC) e em outros lugares, como nas direções das escolas, coordenações regionais e secretarias, embora não somente os PCN tenham esse poder:

Ao contrário da legislação, não só os PCN dão tratamento disciplinar à filosofia como, de modo singular, defendem sua obrigatoriedade. É evidente que, não podendo tornar obrigatório o que a LDB apenas faculta, os PCN tomam a defesa da área e recomendam a presença obrigatória de um profissional de filosofia no Ensino Médio (SALLES; BIRCHAL; PASCHOAL, 2014, p. 381).

É insubstituível o profissional da área específica de conhecimento de cada disciplina, ou seja, o conhecimento filosófico é um saber profundamente especializado, não deve ser tratado por leigos ou por profissionais de outras áreas. Os PCN da filosofia apresentam certas qualidades e não exigem grandes alterações, diferentemente dos PCN+ (2002), que devem ser alterados ou até substituídos, por não estarem em sintonia com os eixos temáticos dos PCN e também por não

traduzirem as competências e as habilidades e terem caráter fragmentado, “que parecem mais interessados em atender às novas demandas do mercado produtivo do que em desenvolver temas e problemas essenciais aos homens de todos os tempos a partir da tradição filosófica” (SALLES; BIRCHAL; PASCHOAL; 2014, p. 381).

2.2.1 Competências e Habilidades a partir de uma postura crítica

Com relação às competências, não há uma noção universal, porque elas são interiores a cada disciplina, só podendo ser reconhecidas pelas próprias disciplinas ou como elaboração de hipóteses, procurando solucionar problemas. Competências não se desenvolvem sem o apoio da tradição ou sem conteúdos. Há uma ambiguidade no interior do projeto de filosofia para o Ensino Médio, mas não um conflito entre as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), os PCNEM e a LDB, porque acontece uma dupla orientação dos documentos oficiais. A questão das competências e habilidades, da forma como é abordada nos documentos, ainda é muito controversa e não há uma compreensão teórica minimamente consensuada.

Os PCN acolhem e comportam muitos dos diversos aspectos problemáticos, restringindo interesses essenciais referentes à Filosofia no Ensino Médio. O papel da Filosofia Política, de certa forma, seria, por exemplo, quase que uma substituição do educar para a cidadania:

Os conhecimentos necessários à cidadania, à medida que se traduzem em competências, em nada coincidem com conteúdos, digamos, de ética e de Filosofia Política. Ao contrário, destacam o que, sem dúvida, é sua contribuição mais importante: oferecer conhecimentos necessários à cidadania, por parte da Filosofia, “converte-se, primariamente, na tarefa de fazer o estudante aceder a uma competência discursivo-filosófica” (SALLES; BIRCHAL; PASCHOAL, 2014, p. 334).

Percebe-se, dessa forma, a redução e o enfraquecimento do poder conceitual específico filosófico, em despertar no educando um rigor crítico. Sendo assim, “a possibilidade de tomar posição por sim ou por não, de concordar ou não com os propósitos do texto é um pressuposto necessário e decisivo para o exercício da autonomia e, por conseguinte, da cidadania” (SALLES; BIRCHAL; PASCHOAL, 2014, p. 337). Trabalhar a formação para a cidadania não é exclusividade da

Filosofia, isso a levaria a um total esvaziamento instrumental e ofuscaria os seus conteúdos específicos. O papel da filosofia não pode ser derivado nem subordinado, caindo no específico das competências. Portanto, os Parâmetros são, na verdade, uma crítica à LDB, sem parecer que o seja.

A problematização, a sensibilização e o debate filosófico devem sempre levar à abertura ao pensamento crítico, sendo necessária uma diversidade de materiais didáticos rigorosamente selecionados, os quais possibilitem a fundamentação das reflexões dentro das perspectivas próprias da filosofia. Todos os profissionais envolvidos com a educação filosófica deveriam reforçar e também afirmar esse propósito. Os Parâmetros podem contribuir para isso.

Um fator de grande interferência na educação filosófica é o ensino por competências. Na perspectiva de formação e de superação de um conhecimento enciclopédico, foi desenvolvida a ideia de um sistema de ensino e aprendizagem por competências e habilidades, podendo estas serem aplicadas a uma variedade de possibilidades ou de empregos que permitam os educandos adquirirem conhecimentos específicos e habilidades orientados para o trabalho:

Emerge, então, a questão do ensino por competências no específico da Filosofia. Afinal, que competência de leitura não seria desenvolvida, por exemplo, por um estudante de Letras? O que seria um olhar especificamente filosófico? O texto oferece uma resposta, que ele logo complementa por ser insuficiente. Não basta dizer que é especificamente filosófico o olhar “analítico, investigativo, questionador, reflexivo, que possa contribuir para uma compreensão mais profunda da produção textual específica que tem sob as vistas”. Ora, nada impede que o cientista desenvolva um tal olhar. O fundamental aparece a seguir, conferindo a marca de conteúdo e de método filosófico: “é fundamental que ele tenha internalizado um quadro mínimo de referências a partir da tradição filosófica”, o que nos conduz a “um programa de trabalho centrado primordialmente nos próprios textos da tradição filosófica”, mesmo que não exclusivamente neles (SALLES; BIRCHAL; PASCHOAL, 2014, p. 338).

Há uma coincidência entre o que se espera no âmbito da produção e o desenvolvimento de competências cognitivas. Fazer esse comparativo pode ser um desafio revelador, afinal de contas não dá pra esperar, de uma sociedade injusta, a justiça, mas a perpetuação das desigualdades. Assim, quais são as competências que poderiam e que podem ser trabalhadas? A capacidade de compreender e de

desenvolver uma formação mais abrangente e sistêmica ou a de uma compreensão reduzida, parcial, fragmentada e limitada³⁵?

Afinal, a LDB e as Diretrizes contentam-se com a fórmula vaga do “pensamento crítico”, traço característico, mas não distintivo da Filosofia. Os Parâmetros, ao contrário, mostram bem quão vazia pode ser a fórmula, se não relacionada ao desenvolvimento de uma competência filosófica, para a qual a atenção ao texto é essencial. A fórmula do pensamento crítico torna-se propícia à supressão da natureza disciplinar da Filosofia, que bem poderia ser uma “atividade”, o que é um mito sempre “iminente nestes tempos de rarefação intelectual, de diluição pedagógica e apressada crítica das instituições escolares” (SALLES; BIRCHAL; PASCHOAL, 2014, p. 388).

As abordagens filosóficas relacionadas ao Ensino Médio devem estar próximas às Diretrizes e ao Ensino Acadêmico Superior, de que fazem parte os futuros e atuais professores, que são os implementadores das mesmas Diretrizes, levando em consideração todo processo de silenciamento da filosofia da libertação³⁶, dependendo das realidades, das estruturas, dos perfis e das especificidades do profissional da filosofia na busca de uma harmonia e de um complemento entre os diversos níveis de ensino.

Há um cuidado, nas Diretrizes para os Cursos de Graduação, de priorizar o pensamento crítico, de apontar para o exercício da cidadania e de aprofundar as reflexões filosóficas, embora não antecipe o resultado desse aprofundamento:

De fato, no espírito do documento das Diretrizes aos Cursos de Graduação, a tarefa do professor, ao desenvolver habilidades, não é inculcar valores, doutrinar, mas sim “despertar os jovens para a reflexão filosófica, bem como transmitir aos alunos do Ensino Médio o legado da tradição e o gosto pelo pensamento inovador, crítico e independente”. O desafio é, então, manter a especificidade de disciplina, ou seja, o recurso ao texto, sem “objetivá-lo” (SALLES; BIRCHAL; PASCHOAL, 2014, p. 390).

Nessas perspectivas, o destaque à independência e à autonomia poderá desencadear certas traduções das habilidades que favoreçam ao mercado, sendo

³⁵ Trata-se da criatividade, da curiosidade, da capacidade de pensar múltiplas alternativas para a solução de um problema, ou seja, do desenvolvimento do pensamento crítico, da capacidade de trabalhar em equipe, da disposição para procurar e aceitar críticas, da disposição para o risco, do saber comunicar-se, da capacidade de buscar conhecimentos (Cf. BRASIL, PCN, EM, p. 24)

³⁶ É demonstrada, nos apêndices 1, 2 e 3 desta pesquisa, por meio das Grades Curriculares, a ausência das Filosofias Outras e da Filosofia da Libertação.

que, por exemplo, as competências que podem se dar na cognição e na argumentação vão sustentar “à capacidade de tomar decisões, à adaptabilidade a novas situações, à arte de dar sentido a um mundo em mutação” (SALLES; BIRCHAL; PASCHOAL, 2014, p. 391), pautadas numa sistematização de submissão ao capital, reduzindo, ao máximo, os conteúdos filosóficos a um mínimo necessário, outorgando a importância da preparação para a “cidadania”.

As várias formas de ensino de filosofia no Ensino Médio acontecem de forma diversa, embora, de uma maneira geral, com similaridade pedagógica. Geralmente, são abordagens em torno de temas atuais, auxiliados por conteúdos referenciais filosóficos, dentre outros procedimentos, levando em consideração a formação epistêmica cultural e histórica das realidades gerais e específicas de cada profissional docente.

Geralmente, a metodologia mais usada para o ensino- aprendizagem é a de aulas expositivas dialogadas, além de outras, como: debates, recortes de filmes e documentários, uso do quadro, trabalhos em equipes (como, por exemplo, os colégios Sesi³⁷), slides, às vezes, o uso direcionado de celulares, sites, blogues, músicas, teatros, apostilas, recortes de fragmentos de pensadores, seminários, confecção de vídeos, pesquisas, poesias, desenhos, confecção de histórias em quadrinhos, danças, dentre muitos outros meios para sensibilização, problematização e criação de conceitos. A maioria dos profissionais da educação e colégios adotam, também, os livros didáticos como principal meio para o ensino-aprendizagem. Por isso, no último capítulo, faremos uma análise desse material, devido a sua importância e incidência.

Dependendo da formação filosófica dos professores – quando há um não aprofundamento geral e específico ou mesmo o encobrimento da busca autenticamente aberta dos diversos conceitos presentes no arcabouço considerado obrigatório a ser dado no ensino, como os que estão para além das filosofias predominantes ditas clássicas –, o filosofar poderá cair numa espontaneidade³⁸, ou equívocos sérios, descaracterizando a própria filosofia e a educação: Afinal, a Filosofia comporta “um acervo próprio de questões, uma história que a destaca suficientemente das outras produções culturais, métodos peculiares de investigação

³⁷ Toda estrutura de ensino-aprendizagem da maioria dos colégios Sesi, no Paraná (sendo 46 colégios nacionais e 6 internacionais) trabalham, prioritariamente, em equipes, inclusive em parte das suas respectivas avaliações.

³⁸ “A Filosofia, afinal, ao invés de incutir valores deveria instaurar procedimentos, como o de nunca dar sua adesão a uma opinião sem antes submetê-la à crítica” (SALLES; BIRCHAL; PASCHOAL, 2014, p. 394).

e conceitos sedimentados historicamente”³⁹ (SALLES; BIRCHAL; PASCHOAL, 2014, p. 394). Levando em consideração que muitos professores(as) vivenciam grandes e profundas experiências tanto nas “Filosofias Outras”, como na Filosofia da Libertação através do ensino e aprendizagem para além das filosofias eurocentradas.

2.3 BNCC NOS ITINERÁRIOS FORMATIVOS DO ENSINO MÉDIO REGULAR DO ESTADO DO PARANÁ E A PROPOSIÇÃO DO NESEF

A partir das últimas modificações, mais especificamente da Lei 13.415/17, o Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre o Ensino de Filosofia (NESEF) sugere uma proposta de organização curricular para o Ensino Médio regular, com base na consideração das Diretrizes Curriculares Orientadoras da Educação Básica para o estado do Paraná (BRASIL, 2008). Esse documento faz algumas propostas claras e objetivas prioritariamente relacionadas às disciplinas de filosofia e sociologia.

A alteração da LDB 9.394/96 define, para os Estados, bem como para o Distrito Federal, as seguintes alterações: (a) deverão oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2017; (b) disporão sobre a oferta de educação de jovens e adultos e de ensino noturno regular, adequado às condições do educando; (c) definirão a parte diversificada dos currículos em harmonia à Base Nacional Comum Curricular, articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural; (d) definirão a carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular, respeitando a limitação de mil e oitocentas horas do total da carga horária do Ensino Médio; (e) organizarão os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação processual e formativa, por meio de atividades teóricas e práticas, provas orais e escritas, seminários, projetos e atividades on-line; (f) deverão considerar a relevância do contexto local na elaboração do currículo do ensino médio; (g) deverão estabelecer cronograma de implementação da Base Nacional Comum Curricular.

A disciplina de filosofia, por ter objetivamente especificidades únicas, com rigor epistemológico cultural, a partir de sua historicidade e de seus conceitos,

³⁹ “Um Sentido para o Ensino de Filosofia no Ensino Médio” (SILVA apud RENÉ, p. 139).

deveria ser obrigatória e ministrada por professores formados na área e ser presencial:

A partir da década de 1990, especialmente depois da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº. 9394/96), a legislação educacional brasileira passa a ser fortemente influenciada por um discurso que defende a superação da organização curricular disciplinar vigente. Essa defesa aparece, entre outros documentos, nas Diretrizes Curriculares Nacionais quando estas sugerem “romper com a centralidade das disciplinas nos currículos e substituí-las por aspectos mais globalizadores e que abranjam a complexidade das relações existentes entre os ramos da ciência no mundo real” (NESEF, 2018, p. 6).

A disciplina de filosofia, por ser considerada a mãe das ciências, não é uma ciência. Portanto, pode problematizar, analisar, refletir e conceituar qualquer perspectiva e estruturação humana-social. Constitui-se por um legado e um arcabouço teórico metodológico com referências que balizam e investigam, a partir de e com: a história, a política, a sociedade, a cultura, a antropologia, a estética etc., por meio de seus eixos específicos estruturados no ensino e na aprendizagem.

Chervel (1990, p. 180) trabalha que o termo “disciplina” leva à ideia de “disciplinar o espírito”, significando que “lhe dar os métodos e as regras para abordar os diferentes domínios do pensamento, do conhecimento e da arte”. Outro pensador dessa mesma perspectiva é Saviani. Para ele, o que se refere a disciplina escolar tem ligação diretamente a um “conjunto de conhecimentos de certo domínio ou área do saber” (SAVIANI, 2010, p. 39). De acordo com essa definição, toda disciplina curricular necessita do acúmulo sistêmico, científico e histórico, reconhecido epistemologicamente por meio dos saberes e dos conhecimentos acumulados, transformando-os e transpondo-os pedagogicamente em ensino-aprendizagem escolar:

A Lei 13.415/17 ao manter apenas a matemática e a língua portuguesa como disciplinas na proposta da BNCC e nos Itinerários Formativos, faz uma avaliação insuficiente do problema da organização curricular do Ensino Médio. Primeiro, porque ignora a importância das demais disciplinas que também trabalham com o desenvolvimento da capacidade de leitura, interpretação e cálculo (filosofia, sociologia, história, geografia, arte, educação física, física e química). Segundo, porque a BNCC, ao propor um currículo fragmentado, voltado aos

interesses do mercado de trabalho, descaracteriza a formação humana, crítica, estética e política. Terceiro, porque desconsidera as contradições que subjazem aos processos mais amplos do modelo social e econômico vigente, o que fere diretamente os direitos e o acesso dos jovens estudantes à educação pública, de qualidade e socialmente referendada (NESEF, 2018, p. 7).

A compreensão da importância da especificidade da disciplina de filosofia na escola, de acordo com o documento elaborado pelo NESEF, tem as seguintes fundamentações: (a) existe um processo didático que orienta seu ensino a partir da tradição filosófica e daquilo que lhe é característico – criticidade, radicalidade, totalidade; (b) são elementos constitutivos do ensino de filosofia, a historicidade do conhecimento filosófico, a experiência coletiva do filosofar, o rigor metodológico na construção do pensar, do dito e do escrito; (c) a natureza e a complexidade do conhecimento filosófico e a especificidade do processo de transposição didática dos conteúdos exigem que as aulas sejam ministradas, exclusivamente, por professores(as) licenciados(as) em filosofia (Deliberação CEE/PR nº 03/2008).

De acordo com a explanação do parágrafo anterior, Favaretto (1993, p. 82) vai demonstrar ser imprescindível que os profissionais da educação reconheçam que cada disciplina possui, especificamente, conteúdos próprios quando:

ela mescla conteúdo cultural, formação e exercício intelectual a partir de seus materiais, mecanismos e métodos [...] Não há razão, pois, para ser tratada como uma atividade fora das contingências do currículo”. Diferente das ciências que trabalham questões específicas das realidades, a filosofia permite abordagens da totalidade geral, podendo relacioná-la a uma infinidade de meios investigativos e explicativos conforme analisa (HORN, 2009).

Justificando e fundamentando sua importância e seu sentido na busca da sabedoria e do conhecimento problematizador crítico humano,

a relação ensino-aprendizagem é sempre renovada no processo do conhecimento. O abismo intransponível entre a teoria e a prática só pode ser superado com a organização disciplinar do conhecimento. O mundo da prática social é problematizado e investigado teoricamente e a ela retorna como nova prática social. Isso só é possível a partir de um processo didático-pedagógico intencional, sistemático e planejado, que reconheça o estatuto disciplinar (os conteúdos, o método, o objeto e as pesquisas sobre o ensino-aprendizagem reconhecidas na área

de referência). Se a filosofia for entendida nesses termos estará, seguramente, contribuindo com a formação intelectual, cultural e com a visão de mundo dos estudantes (NESEF, 2018, p. 9-10).

2.4 FORMAÇÃO FILOSÓFICA NO ENSINO MÉDIO

A presença da filosofia é de extrema importância no currículo e se justifica em relação à condição da existência humana, constituída, nas realidades mediadas pela história, pelo trabalho e pela participação pessoal e social no desenvolvimento cultural dos seres humanos. A função da educação é aprofundar o conhecimento, buscando inserir as gerações no mundo do trabalho, na cultura e na participação social, política e econômica de forma crítica, como é demonstrado por Antônio Joaquim Severino:

Isso quer dizer que não há processo de ensino, não há processo de aprendizagem, se não houver processo de produção de construção do conhecimento. Então aí é que entra a importância da abordagem filosófica, da postura filosófica que interessa não a uma determinada função em particular, mas interessa a todas as pessoas que estão passando por um processo de inserção no mundo da cultura contemporânea. Trata-se, pois, de uma exigência universal (SEVERINO, [s.d.], p. 1-2).

A formação filosófica é necessária para a construção do conhecimento dos adolescentes e dos jovens no processo de ensino-aprendizagem. A filosofia por meio do filosofar é fundamental no que diz respeito a todas as pessoas que estão no processo de inserção e vivência no universo da cultura.

No processo da formação filosófica, um fator com o qual se deve ter muito cuidado é que a educação filosófica se dará na transversalidade⁴⁰. A construção dos saberes, que é proporcionada no Ensino Médio, no que se refere à filosofia, tem rigorosamente as suas especificidades únicas. Não se pode confundir os específicos e o geral de cada disciplina. Isso é uma problemática muito séria, como aponta Severino:

[...] a formação do jovem não é exclusividade da Filosofia. As perspectivas de todas as ciências humanas são igualmente importantes, mas não cabe a elas responder por todas as

⁴⁰ A proposta de um **ensino** baseado na transversalidade está presente nos PCN, a partir de cinco temas transversais para a educação nacional, são eles: ética, pluralidade cultural, saúde, orientação sexual e meio ambiente.

exigências de se lidar com o conhecimento na formação humana. Por isso, a ideia de que a formação filosófica se dará na transversalidade é mais um equívoco das apressadas mudanças setoriais que se vêm fazendo na educação, em nosso país (SEVERINO, [s.d.], p. 2).

A formação filosófica é necessária em todos os níveis de ensino. Ela deve ser priorizada como postura da atitude do espírito humano nas apropriações, nas construções e nas administrações subjetivas da existência social, histórica e cultural, tendo como fundamental finalidade a emancipação e a autonomia do ser humano.

Sendo assim, o conhecimento tem como uma das suas principais finalidades a construção da cidadania. Cidadania esta vista numa perspectiva de despertar a consciência crítica, na existência, na vivência e na participação do bem comum:

[...] levar pedagogicamente a filosofia às crianças da escola fundamental, aos adolescentes da escola média e aos jovens do ensino superior, quaisquer que sejam suas opções vocacionais ou profissionais. A filosofia se dirige então ao todo da população e sua finalidade é formativa do humano. Não se pode ser plenamente humanizado sem a prática do pensar reflexivo, sem o seu efetivo exercício (SEVERINO, [s.d.], p. 3).

Quanto ao conhecimento mais especializado, outra questão que deve ser colocada é quando esses conhecimentos de alta qualidade se fecham em si mesmos ou, ainda, quando são usados apenas para sua autorreprodução e sustentação de setores também especializados da sociedade, desencadeando em um academicismo, sem nenhuma organicidade social. A formação filosófica deve se preocupar com essa organicidade entre os saberes epistemológicos acadêmicos, levando sempre em consideração o chão da escola e o mundo real das pessoas envolvidas nesses processos.

No caso do ensino médio, essa educação é prioritária na formação da identidade humana dos jovens. Para isso, é importante que haja investimentos nessa formação, pois ela contribui para o amadurecimento das opções e da autonomia responsável transformadora desses jovens. Assim, o ensino-aprendizagem deve ser pensado e proposto em um processo constante, podendo partir de conceituações clássicas, tanto do passado quanto do presente, reformulando esses conceitos como práticas históricas e sociais de sujeitos coletivos. Segundo Severino,

O filosofar é, sem dúvida, uma grande experiência coletiva, como, de resto, o é toda a cultura humana. Mas resgatar as etapas que foram se sucedendo e se superando ao longo dessa trajetória, não é fazer um puro rastreamento arqueológico. Este processo do passado só se legitima na exata medida em que nos subsidia na compreensão das articulações de nossa experiência atual (SEVERINO, [s.d.], p. 6).

Filosofar pressupõe um constante diálogo com pensadores e com os diversos conceitos presentes na história e na atualidade:

Só posso aprender a pensar, pensando, mas, para nós, pensar implica retomar aquilo que é resultante do já pensado. Esta é a justificativa e a significação mais profunda do diálogo com os pensadores que nos antecederam no tempo e com aqueles que convivem conosco num mesmo espaço social, na contemporaneidade. [...] formar a juventude e formar os formadores da juventude, os educadores em geral e o filósofo-educador, em particular, é habilitá-los ao exercício de uma forma de pensamento que seja competente, criativa e crítica, com relação à realidade do existir (SEVERINO, [s.d.], p. 7).

O exercício do filosofar contemporâneo deve considerar a constante necessidade de decodificação atualizadora do mundo, investigando, problematizando e explicitando os sentidos históricos e atuais. Os textos clássicos e as novas descobertas que se dão pelas pesquisas em filosofia possibilitam as estruturações das bases para as reflexões e para os debates filosóficos, inquestionavelmente importantes no processo pedagógico nas fases da formação do educador e do educando. Quanto mais houver a familiarização, por meio de estudos consistentes com abordagens sistemáticas dos textos e conceitos presentes nas diversas obras, mais a mediação será valiosa e potencialmente mais eficiente no processo formativo. Provavelmente, um dos maiores desafios do ensino-aprendizagem na filosofia seja despertar o interesse, os meios e as condições pela pesquisa. Severino comenta:

O objetivo da formação filosófica bem como da atuação do filósofo é sempre a prática da reflexão filosófica, reflexão que precisa ter como conteúdo os temas/problemas gerais relativos ao todo da existência humana, mediados pelos temas específicos da experiência vivenciada nos diversos âmbitos de nosso existir (SEVERINO, [s.d.], p. 8-9).

Ao lado das análises de Severino acerca da relevância do ensino de filosofia e suas peculiaridades, acreditamos oportuno analisar também algumas considerações de Paulo Freire acerca do que seria uma pedagogia libertadora, pois, mesmo que esse autor não trate especificamente de filosofia, suas análises trazem uma grande contribuição ao tema, a partir de uma perspectiva verdadeiramente radical e revolucionária.

Segundo as análises realizadas a partir da obra *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire, a conscientização é um perigo, porque a consciência crítica poderá levar à “desordem”. Além disso, quanto mais houver conscientização, menos temor da liberdade existirá. O despertar da “ingenuidade” tira as pessoas dos fanatismos e do sectarismo reacionário, como também da sensação apreensiva de total desmoronamento, e leva o ser humano à busca da autoafirmação. O trabalho educacional em Freire tem conotações radicais no conscientizar para a libertação, saindo da passividade contra as opressões, como afirma Freire:

É que a sectarização é sempre castradora, pelo fanatismo de que se nutre. A radicalização pelo contrário, é sempre criadora pela criticidade que a alimenta. Enquanto a sectarização é mítica, por isto alienante, a radicalização é crítica, por isto libertadora. Libertadora porque implicando no enraizamento que os homens fazem na opção que fizeram os engaja, cada vez mais no esforço de transformação da realidade concreta e objetiva (FREIRE, 1988, p. 22).

O radical não é um subjetivista, porque há uma unidade dialética objetiva da própria ideia nessa subjetividade, com os conhecimentos reais das realidades e onde o ato cognoscente exerce.

Subjetividade e objetividade, desta forma, se encontram naquela unidade dialética de que resulta um conhecer sólido com o autor e este com aquele. É exatamente esta unidade dialética a que gera um atuar e um pensar certos na e sobre a realidade para transformá-la (FREIRE, 1988, p. 22-23)⁴¹.

Quanto mais radicalidade de comprometimento com a libertação das pessoas, estando para além das estruturas de seguranças que aprisionam as realidades, mais inserção nessas realidades, procurando conhecê-las para melhor

⁴¹ Observando que enquanto Dussel propõe a Analítica Metafísica, Freire propõe a Dialética da Contradição.

buscar as suas transformações. Radicalidade que encoraja, no enfrentamento, na escuta, no desvelar do mundo, na aproximação e no diálogo mútuo com o povo. Não se sente aquele que vai promover a libertação dos oprimidos, mas que apenas busca o comprometimento da luta junto aos marginalizados. Portanto, a sectarização se pauta no reacionário, diferentemente do revolucionário, que se baseia na radicalização, embora ela possa estar presente em qualquer uma das dimensões.

Os seres humanos, quando realmente levados a problematizar questões suas e do mundo, percebem, por meio da educação filosófica, que sabem pouco de si e das coisas e sentem a necessidade de mais conhecimento. A profundidade dessa problematização está centrada em “reconhecer a desumanização, não apenas como viabilidade ontológica, mas como realidade histórica” (FREIRE, 1988, p. 30). A descaracterização da vocação do “ser mais”⁴² se dá nos roubos de humanidade, tanto nos que roubam quanto nos que são roubados em sua humanidade:

Essa luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscar recuperar sua humanidade, que é uma forma de criá-la, não se sentem idealistamente opressores, nem se tornam, de fato opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade em ambos. É aí que está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e aos opressores. [...] Os opressores, falsamente generosos, têm necessidade, para que sua generosidade continue tendo oportunidade de realizar-se, da permanência da injustiça. A ordem social é a fonte geradora, permanente, desta generosidade que se nutre da morte, do desalento e da miséria (FREIRE, 1988, p. 31).

A verdadeira generosidade está na luta para que não haja mais oprimidos e menos súplicas. Esses excluídos são os que melhor podem entender o sentido das opressões e a necessidade da libertação, porque já vivem a práxis dessa luta e dessa busca, e os que reconhecem a importância desse processo, por estarem inseridos nessa realidade. Portanto, a Pedagogia do Oprimido em Freire é “aquela que tem que ser forjada com ele, e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade” (FREIRE, 1988, p. 32). A pedagogia se faz e refaz no engajamento da luta pela libertação, transformando a opressão e suas causas no objeto reflexivo dos marginalizados e condenados da terra.

⁴² Cf. a profundidade metafísica, do conceito de “ser mais”, em Freire.

O grande problema está em como poderão os oprimidos, que 'hospedam' ao opressor em si. [...] não queremos dizer que os oprimidos, neste caso, não se sabiam oprimidos. O seu conhecimento de si mesmos, como oprimidos, se encontra, contudo, prejudicado pela 'imersão' em que se acham na realidade opressora. 'Reconhecer-se', a este nível, contrários ao outro, não significa ainda lutar pela sua superação da contradição. Daí esta quase aberração: um dos pólos da contradição pretendendo, não a libertação, mas a identificação com o seu contrário. [...] A sua aderência ao opressor não lhes possibilita a consciência de si como pessoa, nem a consciência de classe oprimida (FREIRE, 1988, p. 33-34).

Como por exemplo, quando alguns integrantes dos sem-terra, lutando pela reforma agrária, conseguem alcançar seus objetivos, não para libertar-se, mas para serem os novos donos da terra, perpetuando as desigualdades pela opressão da consciência. Todos marginalizados que vivem a sombra dos que os marginalizam tem medo de se libertar, porque a libertação exigiria um preenchimento dessa sombra, por meio da responsabilidade pela autonomia que se dá na constante luta.

A libertação é um parto. E um parto doloroso. O homem que nasce deste parto é um homem novo que só é viável na e pela superação da contradição opressores-oprimidos, que é a libertação de todos. A superação da contradição é o parto que traz ao mundo este homem novo não mais opressor; não mais oprimido, mas homem libertando-se (FREIRE, 1988, p. 36).

Outra dimensão importante é que somente há oprimidos porque existe uma relação de violência conformadora. Os promovedores dessa violência não se reconhecem nos outros. Sendo assim, quando o poder se torna estanque na burocracia que domina, nem sequer mais se pode falar em libertação, porque desaparece a perspectiva humanista da luta:

[...] É que, para eles, 'formados' na experiência de opressores, tudo o que não seja o seu direito antigo de oprimir, significa opressão a eles. Vão sentir-se agora, na nova situação, como oprimidos porque, se antes podiam comer, vestir, calçar, educar-se, passear, ouvir Beethoven, enquanto milhões não comiam, não calçavam, não vestiam, não estudavam nem tampouco passeavam, quanto mais podiam ouvir Beethoven, qualquer restrição a tudo isto, em nome do direito de todos, lhes parece uma profunda violência a seu direito de pessoa (FREIRE, 1988, p. 48).

Quando são instauradas situações de opressão e violência, cria-se, junto a elas, formas de ser e comportamentos nos presentes, tanto nos oprimidos quanto nos opressores simultaneamente, passando por gerações e gerações, como um certo legado institucionalizado. Cria-se, assim, uma consciência dominadora dos homens e do mundo, fazendo com que estes percam a capacidade de entenderem-se a si mesmos, porque transformam tudo em objeto a seu absoluto egoísmo desenfreado. Com toda essa ganância, eles tornam-se convictos de que esse tudo é comercializável e pautado incondicionalmente no lucro. Portanto, eis a necessidade de um permanente controle, pois, para os dominadores, é considerado subversão quando os oprimidos se humanizam, como também quando se libertam, saindo da coisificação inanimada.

Na medida em que, para dominar, se esforçam por deter a ânsia de busca, a inquietação, o poder de criar, que caracterizam a vida, os opressores matam a vida. Daí que vão se apropriando, cada vez mais, da ciência também, como instrumento para suas finalidades. Da tecnologia, que usam como força indiscutível de manutenção da “ordem” opressora, com a qual manipulam e esmagam (FREIRE, 1988, p. 50).

Outra questão séria a ser colocada diz respeito às passagens de polos distintos de opressor a oprimido, demonstradas por Freire como dualidade hospedeira existencial dos excluídos. Essas passagens, geralmente, levam juntas condicionamentos da cultura e marcas de suas origens, tais como preconceitos, indiferenças e desconfianças de que o povo é capaz de pensar corretamente ou seja, acabam achando que vão ser os que farão acontecer a transformação por não acreditar no povo, embora falem por ele. E, segundo Freire, “crer no povo é a condição prévia, indispensável, à mudança revolucionária. Uma revolucionária se reconhece mais por esta crença no povo, que o engaja, do que por mil ações sem ela” (FREIRE, 1988, p. 51). Considerar-se dono do saber revolucionário impositivamente é, na verdade, manter-se no domínio equivocado e perverso, não sendo capaz de comungar e depositar no povo a sua confiança, brotando dessa dualidade certo fatalismo, aparentemente dócil e sedutor, como caracterização nacional decorrente de situações sociológicas e históricas que nada tem a ver com a libertação do povo.

Há, por outro lado, em certo momento da experiência existencial dos oprimidos, uma irresistível atração pelo opressor. Pelos seus padrões de vida. Participar destes padrões constitui uma incontida aspiração. Na sua alienação querem, a todo custo, parecer com o opressor. Imitá-lo. Segui-lo. Isto se verifica, sobretudo, nos oprimidos de “classe média”, cujo anseio é serem iguais ao “homem ilustre” da chamada classe “superior” (FREIRE, 1988, p. 53).

Os oprimidos precisam buscar descobrir com mais clareza o opressor, engajando-se no enfrentamento organizado pela libertação, crendo uns nos outros e em si mesmos, não compactuando com as estruturas opressoras. Essa busca não acontece apenas pela intelectualidade, como também em não cair em um simples ativismo, mas em transformadoras práxis por meio de comprometidas e sérias reflexões.

A práxis política vinculada aos oprimidos deve ter como base a ação cultural com foco na liberdade, portanto, inserida nos e com os excluídos, questionando as visões que não são autênticas da realidade, em que os opressores se aproveitam para manter as dependências:

Precisamos estar convencidos de que o convencimento dos oprimidos de que devem lutar por sua libertação não é doação que lhes faça a liderança revolucionária, mas resultado de sua conscientização. [...] ao fazermos estas considerações, outra coisa não estamos tentando senão defender o caráter eminentemente pedagógico da revolução (FREIRE, 1988, p. 58-59).

Assim, em Freire, um dos caminhos mais certos, senão quem sabe o único, dá-se pela vivência de uma pedagogia dialógica, que humanize e crie lideranças engajadas, revolucionárias e libertadoras.

3 A FILOSOFIA DA LIBERTAÇÃO NOS LIVROS DIDÁTICOS DE FILOSOFIA

A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica na ação e na reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo
(Paulo Freire).

O terceiro capítulo terá como foco central os livros didáticos de filosofia, fundamentalmente os do PNLD de 2016, analisando a presença, a ausência e a convergência temática com a filosofia da libertação, segundo o eixo temático de Mito e Filosofia. Para tanto, iniciamos a exposição destacando o sentido, o lugar e a importância que o livro didático ocupa como recurso na aprendizagem de conteúdos filosóficos. Procura-se mostrar que, apesar da defesa intransigente (por parte de alguns pesquisadores da área) da centralidade do uso de textos propriamente filosóficos nas aulas de filosofia como forma de garantir o conteúdo, o livro didático tem lugar cativo no processo ensino-aprendizagem e é muito valorizado quando se trata de decidir qual material didático será utilizado nas aulas.

Em um segundo momento, far-se-á um estudo exploratório sobre o conteúdo estruturante Mito e Filosofia em quatro (4) dos oito (8) livros aprovados em editais recentes do PNLD. Este estudo e análise tem a intenção de buscar responder as seguintes questões: até que ponto os livros didáticos de filosofia distribuídos para as escolas públicas de todo o país apresentam o conteúdo a partir de outras perspectivas, para além da visão eurocêntrica? Como, no conteúdo estruturante Mito e Filosofia (ou Introdução à Filosofia), as noções de Filosofia e Mitologia são apresentadas aos estudantes por meio destes livros didáticos? Até que ponto a passagem do mito à filosofia é tratada para além do eurocentrismo?

Já a parte final do capítulo será dedicada à análise do conteúdo de uma das unidades do livro *Reflexões: Filosofia e Cotidiano*, de José Vasconcelos (2016), que apresenta temas filosóficos a partir de uma perspectiva não eurocêntrica. De todos os livros analisados, vale dizer que dos lançados, até o momento de finalização desta, este é o único que dedica uma unidade inteira para tratar de problemas filosóficos a partir de autores e contextos culturais e geopolíticos fora do eixo eurocentrado. Nessa obra, embora de forma separada no último capítulo,

Vasconcelos realiza reflexões e trabalhos de “Filosofia Outras”, denominados “Para além do eurocentrismo” (A Filosofia Oriental; As Filosofias Africanas e Afrodescendentes; Filosofias Feministas e seus Desdobramentos), ou seja, de distintas formas de filosofar para além da europeia e norte americana, que são predominantes em todo processo de ensino aprendizagem, tanto nas academias na formação dos professores quanto no Ensino Médio, por meio dos Livros Didáticos de Filosofia.

3.1 OS LIVROS DIDÁTICOS DE FILOSOFIA DO PNLD: CONTEXTO E SENTIDO

Os materiais didáticos, como artefatos incorporados ao trabalho escolar, podem contribuir para realização do ensino e da aprendizagem, bem como cumprir funções específicas, dependendo de suas características e das formas pelas quais eles participam da produção das aulas. Eles podem, também, constituir-se em uma das mediações entre educador-educando-conhecimento, a partir dos elementos fundamentais da relação que é estabelecida com eles na intencionalidade que guia a escolha e a utilização dos materiais didáticos em diferentes finalidades e distintas situações.

Os conhecimentos produzidos sobre os materiais didáticos passaram a ganhar mais destaque nos últimos anos, abrindo-se para um vasto campo de produção de materiais escritos para os cursos de educação a distância e de materiais para usos em geral, embora ainda haja grande necessidade de literaturas no campo da Didática. Além dos livros didáticos, que já possuem uma tradição de mais de cem anos na cultura escolar brasileira, há um conjunto de materiais produzidos em diferentes suportes, com diferentes funções, cujos resultados no ensino e na aprendizagem necessitam ser ainda avaliados pelos professores pesquisadores. Nesse sentido, o Núcleo de Pesquisa em Publicações Didáticas da Universidade Federal do Paraná tem desenvolvido atividades de pesquisa e de formação de professores, com o objetivo de discutir e compreender a presença de materiais didáticos na aula, com especial destaque aos livros didáticos, como podemos observar na entrevista da Tânia Braga Garcia, professora do PPGE-UFPR:

Apesar da diversidade de formas nas quais eles se apresentam, têm características comuns, uma vez que, em tese, contêm os conteúdos que devem ser ensinados e também indicam

caminhos pelos quais isso poderia acontecer, tanto por meio de sua estruturação didático-metodológica quanto pelas atividades propostas. No caso do Brasil, há um relativo consenso em torno da ideia de que em determinadas situações muitos alunos têm nos livros a única fonte de conteúdos, além das exposições feitas pelos professores. Assim, os livros podem ser materiais de leitura e de consulta, podem gerar debates e atividades; podem ainda fornecer informações sobre as quais os professores e alunos trabalham para reelaborar o conhecimento em questão⁴³.

Nessa perspectiva, o livro didático de Filosofia pode ser um recurso pedagógico de impacto “positivo” ou “propositivo” no ensino e aprendizagem de Filosofia, levando em conta outros diversos recursos tecnológicos digitais de comunicação da sociedade atual e os recursos pedagógicos que estão para além dos livros didáticos ligados à criatividade e à autonomia de cada profissional da educação dentro de suas especialidades e realidades. Como afirma Garcia, na mesma entrevista:

Segundo mostram algumas pesquisas – que ainda são poucas, tanto no Brasil como em outros países – ao mesmo tempo em que alguns professores informam não usar os livros, preferindo preparar seus próprios materiais ou fazer seus alunos copiarem do quadro, outros professores dizem que usam os livros para estudar o conteúdo, suprimindo lacunas na sua formação; outros ainda afirmam que os livros são guias para a organização das aulas, orientando temas e atividades que o professor seleciona de acordo com as orientações da escola ou com seu planejamento individual. De qualquer forma, essa diversidade de usos revela a importância que os livros continuam tendo em nossa cultura escolar⁴⁴.

No caso brasileiro, essa valorização do livro pode ser observada pela distribuição gratuita, que ocorre anualmente nas escolas públicas, por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), a partir de 2012, para os jovens e adultos, sendo que o livro público, em algumas situações e realidades, é um dos poucos acessos que os alunos têm à filosofia. No processo histórico relacionado às produções editoriais no Brasil, a que permitiu uma divulgação mais abrangente da Filosofia foi a coleção **Os Pensadores**. Por mais que a disciplina de Filosofia não seja obrigatória nas últimas séries do Ensino Fundamental, por conta da mudança de tratamento (de disciplina para “estudos e práticas”), imposta pela reforma do

⁴³ Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/conteudoJornal.html?idConteudo=1727>>.

⁴⁴ Disponível em: <<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/conteudoJornal.html?idConteudo=1727>>.

ensino médio (Lei 13.415/2017), os livros didáticos de Filosofia não foram excluídos do programa.

O edital do PNLD 2018 (BRASIL, 2015) praticamente não considera e nem menciona nos livros didáticos as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) ou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) como fundamentação para o ensino filosófico. No entanto, propõem 18 critérios eliminatórios e obrigatórios, que buscam pautar reflexões, descrições e didáticas sobre a disciplina de Filosofia e seu respectivo ensino. Além disso, define que o Manual do Professor contenha instruções e orientações teórico-metodológicas ao professor, juntamente com o livro do estudante de forma integral, com ou sem comentários adicionais. Essas orientações apresentam ideias sobre ensino de Filosofia, bem como concepções teóricas nas quais as obras didáticas se fundamentam.

A análise que segue levará em conta alguns dos livros aprovados pelos editais públicos⁴⁵ para a seleção de material didático relativo à área de Filosofia publicados até 2018. São 8 (oito) livros na totalidade: (1) *Filosofando – Introdução à Filosofia*, de Maria Helena Pires Martins e Maria Lúcia de Arruda Aranha – Editora Moderna, 6ª edição, 2016; (2) *Filosofia – Experiência do Pensamento*, de Sílvio Gallo – Editora Scipione, 2ª edição, 2016; (3) *Fundamentos de Filosofia*, de Gilberto Cotrim e Mirna Fernandes – Editora Saraiva Educação, 4ª edição, 2016; (4) *Filosofia e Filosofias – Existência e Sentido*, de Juvenal Savian Filho – 1ª edição, 2016; (5) *Diálogo: Primeiros Estudos em Filosofia*, de Ricardo Melani – Editora Moderna, 2ª edição, 2016; (6) *Filosofia: Temas e Percursos*, de João Vergílio Cuter, Luiz Repa, Marco Valentim, Paulo Vieira Neto, Roberto Bolzani Filho e Vinicius de Figueiredo – Berlendis e Vertecchia Editores, 2ª edição, 2016; (7) *Reflexões: Filosofia e Cotidiano*, de José Antonio Vasconcelos – Editora SM, 1ª edição, 2016; e (8) *Iniciação à Filosofia*, de Marilena Chauí – Editora Ática, 3ª edição, 2016.

⁴⁵ Por meio do Edital de Convocação 4/2015 – CGPLI – Edital de Convocação para o Processo de Inscrição e Avaliação de Obras Didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático PNLD 2018. A União por meio do Ministério da Educação (MEC), representada pela Secretaria de Educação Básica (SEB), com a cooperação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), com base no art. 208, VII, da Constituição Federal de 1988, na Lei nº 9.394/1996, no Decreto nº 7.084/2010 e na Resolução CD/FNDE Nº 42/2012, direciona todo processo de aquisição de obras didáticas destinadas aos estudantes e professores do ensino médio da rede pública. Os editais tem por objeto a convocação de editores, detentores de direito exclusivo de reprodução de obras caracterizadas em cada edital, para participar do processo de aquisição de obras didáticas destinadas aos estudantes e professores do ensino médio das escolas públicas federais e as que integram as redes de ensino estaduais, municipais e do Distrito Federal participantes do PNLD, conforme condições e especificações constantes nos respectivos editais e seus anexos.

Em razão da quantidade dos livros durante esse período, optou-se em estabelecer dois critérios para seleção das obras que serão objeto de análise deste estudo exploratório, quais sejam: (a) livros com maior tradição e utilização nas escolas (*Filosofando – Introdução à Filosofia; Iniciação à Filosofia e Fundamentos de Filosofia*); (b) livros que contemplaram e incluíram de modo explícito conteúdos/temas/problemas de perspectivas filosóficas e autores fora do eixo eurocentrado (*Reflexões: Filosofia e Cotidiano*). Ou seja, dos oito livros do PNLD, apenas os quatro apresentados serão trabalhados na presente pesquisa⁴⁶.

O livro *Filosofando – Introdução à Filosofia*, de Maria Helena Pires Martins e Maria Lúcia de Arruda Aranha, tem como orientação teórico-metodológica uma perspectiva essencialmente temática, optando por privilegiar temas e áreas da investigação filosófica, descartando, em grande medida, a perspectiva cronológica. É distribuída e organizada em capítulos em torno de temas específicos de boa compreensão, mas de forma muito resumida deixando, claro, lacunas de outros possíveis aprofundamentos filosóficos para além de temas e abordagens tradicionais. A obra apresenta certa quantidade de informação acerca de conteúdos de outras disciplinas, sobretudo de História, Literatura e Artes, com diversas atividades propostas com formulação de projetos interdisciplinares.

Outra obra analisada é a de José Antonio Vasconcelos, em *Reflexões: Filosofia e Cotidiano*, que traz abordagens mais acessíveis e cuidadosas, sem cair em um empobrecimento de seu texto. Há pluralidade e diversidade de concepções e posicionamentos sobre os temas tratados. Possui, também, uma grande quantidade de textos bem selecionados, que podem ser usados pelo(a) professor(a). Cada capítulo é estruturado em geral, por meio da contraposição de alternativas. O livro incentiva a avaliação dos argumentos, bem como a tomada de um tipo de posição que caracteriza a atividade filosófica eminentemente crítica.

Os capítulos e as atividades buscam relacionar os temas com o cotidiano dos estudantes, sendo uma obra bem-sucedida, a partir de problemas contemporâneos mobilizando e explicitando a História da Filosofia para a sua

⁴⁶ Observando que, dos oito Livros Didáticos aprovados/indicados pelo PNLD, os quatro que não serão trabalhados na presente pesquisa: *Filosofia – Experiência do Pensamento*, de Sílvia Gallo – Editora Scipione, 2ª edição, 2016; *Filosofia e Filosofias – Existência e Sentido*, de Juvenal Savian Filho – 1ª edição, 2016; *Diálogo: Primeiros Estudos em Filosofia*, de Ricardo Melani – Editora Moderna, 2ª edição, 2016; *Filosofia: Temas e Percursos*, de João Vergílio Cuter, Luiz Repa, Marco Valentim, Paulo Vieira Neto, Roberto Bolzani Filho e Vinicius de Figueiredo – Berlendis e Vertecchia Editores, 2ª edição, 2016, foram também analisados, no entanto, segundo os critérios estabelecidos, não aparecerão na pesquisa, ficando abertos para possíveis análises e conferências.

elaboração, possibilitando aos educandos filosofarem por meio de suas realidades. As atividades filosóficas propostas têm como objetivo desenvolver a investigação e o debate, sendo que os vários textos propostos para debate são sempre comentados, bem como longas citações debatidas no corpo do texto, o respectivo livro didático apresenta em seu percurso um diálogo direto e constante com a experiência contemporânea da sociedade, da cultura e do(a) estudante.

A obra é dividida em quatro unidades, sendo que apresenta, em sua última, um conjunto de capítulos sobre “perspectivas não eurocêtricas”, em que a presente pesquisa prioritariamente trabalhará em suas abordagens de forma problematizadora, como também valorizando as suas explanações de “Filosofias Outras” para além das hegemônicas eurocentradas.

Já a obra *Fundamentos de Filosofia*, de Gilberto Cotrim e Mirna Fernandes, evidencia o ensino filosófico para a construção da cidadania em despertar no educando uma consciência crítica emancipadora por meio das “habilidades” ao exercício da cidadania, Filosofia na História. As abordagens dessa obra introduzem o aluno a conceitos e problemas filosóficos com linguagens acessíveis. Dentro do possível, propõe uma certa multiplicidade de perspectivas, motivando o(a) educando a ser protagonista da transmissão dos conteúdos específicos e a relação deste com o mundo nas diferentes formas. Há um equilíbrio entre as unidades, possibilitando a compreensão de diferentes formas de filosofar e de forma independente.

O livro considera fundamental o conhecimento dos diversos enfoques e épocas da Filosofia, ao mesmo tempo em que remete o surgimento de tais conhecimentos a um processo de sensibilização do(a) estudante. Sendo assim, proporciona experiências heterogêneas de conhecimentos e pensamentos, mesmo dentro do campo eurocêntrico, bem como propicia analogias de um filosofar existencial pautado nas realidades dos alunos.

O quarto livro didático contemplado nesta pesquisa é *Iniciação à Filosofia*, de Marilena Chauí. Ele é, historicamente, bem avaliado pelos professores e muito utilizado nas escolas, por fazer parte de uma tradição histórica (foi um dos primeiros livros didáticos de filosofia). Nessa obra, estão associadas questões próprias da Filosofia a partir da realidade de vida dos educandos, realizando um diálogo interdisciplinar entre as Ciências Humanas e suas Tecnologias de forma problematizadora e epistêmica. O livro que é dado ao estudante expõe temas relacionados à identidade filosófica dentro de seus fundamentos balizados em

diversos pensadores e pensamentos (História da Filosofia), ligados às ações humanas em sintonia com a atualidade.

É importante destacar que as abordagens feitas até o momento com relação aos Livros Didáticos foram de caráter mais geral e introdutório. Na sequência, serão abordados mais especificamente a problemática da visão eurocêntrica presente no conteúdo estruturante “Mito e Filosofia”, buscando entender, nesses conteúdos, se a supremacia do logos ocidental é ou não predominante.

3.2 O PREDOMÍNIO DA VISÃO EUROCÊNTRICA

Dussel, em *O Encobrimento do Outro*, já trabalhado anteriormente no subtítulo Eurocentrismo Como Mito Da Modernidade, problematiza a questão da passagem do mito à filosofia, afirmando que existe um “mito” no conceito de modernidade, ou seja, um encobrimento velado e sublimar nas perspectivas teóricas dentro do pensamento europeu e norte-americano denominado eurocentrismo. Além disso, ele tece críticas a Kant e Hegel como alguns dos principais responsáveis por essas construções. Quando a Europa, em nome do Eu conquistador, invadiu, violentou, saqueou e oprimiu o Outro (Alteridade encoberta do não europeu), constituiu a Modernidade em seu nascimento.

Dussel demonstra e trabalha efetivamente a experiência colonial, chamada por Aníbal Quijano de colonialidade do poder como elemento estruturador da modernidade, definindo-a como primeira modernidade. Essa concepção é suprimida pela narrativa hegemônica dos filósofos clássicos europeus, os quais irão defender que a modernidade foi um evento intraeuropeu, não reconhecendo a relevância dessa experiência de contato e conquista, de todos os Outros que já habitavam milenarmente as terras “descobertas”. Trata-se da construção de narrativas hegemônicas da modernidade que colocam a Europa na centralidade da geopolítica global em defesa da acumulação de capital, ocasionando opressão e desigualdades.

Por um lado, há a violência objetiva genocida dos afro-ameríndios e dos mais pobres, de outro, há a justificação pela racionalidade por meio do epistemocídio.

É evidente que caberia à Europa, enquanto parte visível desse Iceberg, a hegemonia cultural (econômica e política), bem como

a informação, tendo sido ela também o lugar privilegiado do planeta para a discussão dos problemas mundiais, também filosóficos (DUSSEL, 2002, p. 93).

Fato é que a modernidade é pensada como processo de desenvolvimento racional do homem, do mundo e do constante progresso na ordem social. Essa forma de mundo moderno é chamada, pelos estudos sobre a colonialidade, de modo eurocentrado de interpretação, por ter na Europa e nos EUA o centro como modelo a ser seguido pelo resto do mundo. Os que não seguem o modelo eurocentrado são considerados pré-modernos, inferiores e incivilizados.

A estruturação de todo esse processo de modernidade é, hegemonicamente, pensada e trabalhada nas grades curriculares do ensino superior de filosofia (ver apêndices 1-2-3), nos currículos de filosofia, no ensino fundamental das escolas particulares que ofertam filosofia e no ensino médio das escolas particulares e públicas, perpetuando essa hegemonia, inclusive por meio dos Livros Didáticos do PNLD de Filosofia, como pode ser constatado por meio do Eixo Mito e Filosofia na análise que segue.

No livro *Filosofando*, o tema Filosofia e Mito encontra-se presente a partir do capítulo 2, o qual tem como subtítulo *As origens da filosofia*. Aí, lê-se que “para os povos antigos, o mito era um componente importante da cultura, permeando todos os segmentos sociais e suas instituições”. Essa explanação se inicia, como tradicionalmente se faz, a partir dos gregos da Antiguidade, cujas divindades eram personificações de elementos da natureza, das virtudes e dos defeitos da humanidade. Nessa perspectiva, são exaltados os deuses gregos enquanto imortais habitantes do monte Olimpo, cujos comportamentos seriam semelhantes aos dos homens. Para fundamentar essa leitura da mitologia grega, enquanto berço da filosofia ocidental, a explanação do livro invoca as considerações de Hegel, o qual a analisa a partir do eixo hermenêutico do nascimento da razão filosófica antiga e de suas superações. Nas palavras das autoras:

[...] a filosofia [...] como pensamento do mundo, só aparece quando a realidade efetuou e completou o processo da sua formação. [...] é na maturidade dos seres que o ideal se ergue em face do real [...]. Quando a filosofia chega com a sua luz crepuscular a um mundo já a anoitecer, é quando uma manifestação de vida está prestes a findar. [...] Quando as sombras da noite começaram a cair é que levanta voo o pássaro da Minerva (HEGEL apud ARANHA; MARTINS, 2016, p. 23).

A filosofia, bem como a coruja de minerva, alça voo ao entardecer. Já na primeira página do capítulo 2, aparece o filósofo Hegel, que Dussel considera um dos pensadores mais eurocêntricos por afirmações e construções que o mais profundo do homem é sua relação com o espírito absoluto, reconhecendo e identificando o conhecimento em si mesmo. Em seguida, a obra traz apenas duas palavras que remetem, além dos gregos, aos indígenas e a outras comunidades tradicionais, na perspectiva das perguntas sobre a origem dos deuses e do mundo englobando mito, crença e fé. A obra aborda, de início, prioritariamente a importância histórica e geográfica da civilização grega, trazendo os textos clássicos de Homero, Hesíodo, dentre outros.

Não muito diferente, Marilena Chauí em seu livro *Iniciação à Filosofia*, começa as abordagens relacionado a constituição da filosofia às reflexões socráticas segundo Neo e a Matrix⁴⁷. Perguntas e questionamentos sobre as crenças costumeiras. Neo representa o desvelamento crítico filosófico por meio da atitude do filosofar reflexivo e sistemático, demonstrando a importância da filosofia. Observando que, já de início, abre a abordagem filosófica na perspectiva clássica antiga ocidental. Na mesma esteira, Gilberto Cotrim e Mirna Fernandes, em *Fundamentos de Filosofia*, trazem reflexões filosóficas na perspectiva da felicidade como finalidade última da Filosofia. Filosofia é um conhecimento superior que conduz à vida boa, sendo um método para a felicidade. Os sábios gregos fundamentam e protagonizam essa forma de pensar.

Tanto no livro *Fundamentos de Filosofia* quanto no *Iniciação à Filosofia*, a palavra “filosofia” é atribuída ao filósofo grego Pitágoras de Samos, embora, no primeiro livro, Pitágoras afirme: “sou apenas um filósofo, amante do saber”. No segundo, a afirmação de Pitágoras “a sabedoria plena e completa pertence aos deuses” poderia remeter a razão, na perspectiva grega da antiguidade, a um filosofar mais aberto.

⁴⁷ Matrix é um filme australiano-estadunidense de 1999, dos gêneros ação e ficção científica, dirigido por Lilly e Lana Wachowski e protagonizado por Keanu Reeves, Laurence Fishburne e Carrie-Anne Moss. Esse filme pode ser trabalhado em diversos temas de filosofia, principalmente na Introdução à filosofia. Um jovem programador é atormentado por estranhos pesadelos nos quais sempre está conectado por cabos a um imenso sistema de computadores do futuro. À medida que o sonho se repete, ele começa a levantar dúvidas sobre a realidade. E quando encontra os misteriosos Morpheus e Trinity, ele descobre que é vítima do Matrix, um sistema inteligente e artificial que manipula a mente das pessoas e cria a ilusão de um mundo real enquanto usa os cérebros e corpos dos indivíduos para produzir energia.

Nas três obras analisadas, é praticamente unânime o nascedouro da filosofia como predominantemente grega, tendo Tales de Mileto como primeiro filósofo, e os Pré-socráticos tidos como precursores não somente da filosofia, como também da ciência, e, posteriormente, por meio de filósofos como Platão e Aristóteles, da política, dentre outras fundamentações que não serão trabalhadas na pesquisa, mas que são temas, conceitos e pensadores, geralmente ou “fatalmente”, estudados, cobrados e perpetuados aos estudantes pelos sistemas pedagógicos, também por meio dos livros didáticos.

Percebe-se, no livro *Filosofando*, muita competência e qualidade na abordagem das autoras quanto à presença dos mitos na atualidade, dentre diversos temas de suma importância. Contudo, no tema denominado *A filosofia nasceu no Ocidente*, coloca com clareza a Grécia do século VI a.C. como responsável pelo surgimento do pensamento abstrato, que, posteriormente, veio a ser chamado de filosofia. Ainda que problematize o termo “milagre grego”, o texto foca no aspecto do surgimento de uma nova ordem humana, negando as diversas formas de filosofar de outras culturas e continentes. Inclusive, o livro faz críticas aos sábios orientais, demonstrando que a diferença está no fato de que eles não se aprofundaram em questões abstratas, tendo uma sabedoria vinculada a aspectos práticos do comportamento humano e não propriamente teóricos ou argumentativos. Nesse sentido, o texto sustenta que somente os gregos problematizaram a realidade buscando explicitar o princípio constituinte das coisas por meio do *logos*.

O texto do livro aborda, então, que a Grécia seria o berço da filosofia, observando a primazia concedida pelos gregos ao racional, como pela geometria, segundo Tales e Pitágoras, que ampliaram e deram sentidos diferentes a esse tipo de conhecimento prático, racional e abstrato. É importante observar que as próprias autoras trazem, de forma breve, os conhecimentos egípcios, hindus e chineses, que anteriores aos gregos já existiam, mas, segundo a pesquisa do capítulo 3, foram silenciadas.

Na atividade intitulada de Colóquio, é apresentado um texto proposto pelo professor Danilo Marcondes, cujo autor, embora sendo um brasileiro, trata dos mesmos pré-socráticos clássicos. No entanto, percebe-se, no texto escrito por ele, que as filosofias, embora genuinamente gregas, eram questionadoras e abertas, cedendo espaço para a diversidade de interpretações, indicando que existiam influências múltiplas de outros pensadores, de outras filosofias de outras localidades

e realidades. Também, é indicado o livro *Macunaíma*, de Mário de Andrade, enquanto exemplo da construção de uma espécie de mito do povo brasileiro⁴⁸.

Fica registrado que muitos pensadores latino-americanos, como Dussel, trabalham várias formas de mitologia, como a apresentada pelo conceito de núcleos ético-míticos, na obra *Filosofia da Libertação*⁴⁹. Chauí, em sua obra dentro do tema *O legado da Filosofia Grega para o Ocidente Europeu*, afirma que:

A filosofia pode ser entendida como aspiração ao conhecimento racional, lógico, demonstrativo e sistemático: da realidade natural e humana; da origem e das causas da ordem do mundo e de suas transformações; da origem e das causas das ações humanas e do próprio pensamento. Trata-se de uma instituição cultural tipicamente grega que, por razões históricas e políticas, tornou-se o modo de pensar e de se exprimir predominantemente da chamada cultura europeia ocidental, da qual, devido à colonização europeia das Américas, também fazemos parte – ainda que de modo inferiorizado e colonizado (CHAUÍ, 2016, p. 35).

Provavelmente, essa seja uma das poucas citações, encontradas nos livros didáticos pesquisados, consideradas problematizações filosóficas que apresentam termos conceituais relacionados mais diretamente à *Filosofia da Libertação*. Chauí conclui que pensar ou dizer que a filosofia é fundamentalmente grega não significa que ela é a que primeiro nasceu, que já foi única, que é ou foi a mais importante e completa, pois

outros povos como os chineses, os hindus, os japoneses, os árabes, os persas, os hebreus, as sociedades africanas ou as indígenas da América não possuam sabedoria, pois possuíam e possuem. Também não quer dizer que todos esses povos não tivessem desenvolvido o pensamento e formas de conhecimento da natureza e dos seres humanos, pois desenvolveram e desenvolvem (CHAUÍ, 2016, p. 35).

Mas não há nenhuma pista ou indicação de textos e autores para aprofundar a filosofia fora do eixo ocidental. A obra de Chauí registra a existência de outras

⁴⁸ Estas temáticas estão contempladas no trabalho do Núcleo de Estudos G-FILO, o qual por sua vez integra o IFIL (Instituto de Filosofia da Libertação) que tem como base a obra dusseleana e com o qual o presente autor colabora enquanto pesquisador e membro da coordenação.

⁴⁹ Essa temática encontra-se muito presente também no eixo analítico de Dussel denominado Pedagógica, a partir do qual produzi um artigo para o V Congresso de Filosofia da Libertação intitulado Educação Filosófica e Resistência Cultural em Dussel.

filosofias, mas as mantêm excluídas. É o mesmo caso que acontece com os outros livros analisados, como Cotrin e Fernandes discorrem sobre as Filosofias Outras de maneira breve, quase em forma de rodapé, a seguinte observação:

Tenha em conta que a filosofia ocidental não é a única forma de pensar reflexivo sobre a realidade, embora alguns estudiosos reivindiquem que o termo filosofia deve ser aplicado apenas à produção filosófica do Ocidente. Diversas culturas da Ásia e do Oriente Médio também desenvolveram pensamentos ricos e abrangentes sobre os diversos aspectos do universo e da existência – e até mesmo crítico, conforme assinalam alguns estudiosos – podendo perfeitamente ser denominados “filosofias” (COTRIN; FERNANDES, 2016, p. 85).

Levando em consideração que essas explanações permitem um diálogo tímido e parcial com as Filosofias Outras ou Filosofia da Libertação, são, praticamente, as únicas de todos os conteúdos dos três livros didáticos pesquisados até o momento sobre Mito e Filosofia.

Segundo a obra de Chauí, os historiadores da filosofia indagam se ela nasceu realizando uma transformação gradual dos mitos gregos ou produzindo uma ruptura radical com eles. Por que os poetas tem autoridade e são os narradores dos mitos? Porque sua pronúncia é sagrada e inquestionável, por ser uma revelação divina, como aponta Chauí. Essas narrações são, da totalidade do mundo, compostas por pais, filhos, deuses(as), semideuses, titãs, sucessores, heróis, misturas, tratando de uma genealogia dos seres e das coisas. Outro ponto são as rivalidades tencionadas, as alianças, as divisões, os sonhos e as guerras entre as forças divinas vinculadas ao mundo dos homens, as histórias profundas; ou, ainda, recompensas, castigos, obediências, desobediências, simbologias, as origens dos males e das virtudes do mundo da vida dentro das profundezas do ser humano.

Os mitos gregos são cosmogonias e teogonias, entretanto, ao surgir, a filosofia não é uma cosmogonia, e sim uma cosmologia, uma explicação racional sobre as causas. Portanto, a cosmologia teria nascido de transformação dos mitos ou de uma ruptura com estes? Como expõe a obra:

A filosofia continua ou rompe com a cosmogonia e a teogonia? Os estudiosos chegaram à conclusão de que as contradições dos mitos para explicar a realidade natural e humana levaram a filosofia a retomá-los, porém reformulando e racionalizando as

narrativas míticas, transformando-as numa explicação inteiramente nova e diferente (CHAUÍ, 2016, p. 35).

Portanto, pressupõe-se que há diferenças entre mito e filosofia, tais como: os mitos são narrativas do passado imemorial fantástico, unificando o passado antes das coisas existirem vinculado ao presente. Já a filosofia preocupa-se com o como e com o porquê que esses processos se dão. Mitos narram, por meio de genealogias divinas, os seres celestes. A filosofia tenta explicar a produção natural das coisas por meio dos quatro elementos.

Na obra *Filosofando – Introdução à filosofia*, as autoras demonstram que o mito é a relação do homem com o sobrenatural, o desejo introspectivo dos sentimentos dos seres humanos alicerçados nas crenças. A etimologia mito, segundo o livro, vem do grego *mythos* e significa “palavra expressa”, “narrativa”. A consciência mítica é predominante em culturas de tradição oral, que transmitem o conhecimento verbalmente. Percebe-se a desconsideração das filosofias de origens africanas nos livros didáticos. Elas, praticamente, não aparecem, por serem filosofias com base na oralidade.

Seriam os mitos apenas lendas ou histórias inexistentes? Para os gregos antigos, para os indígenas, bem como para as comunidades tradicionais, os mitos são respostas autênticas e verdadeiras que estão para além da comprovação alicerçadas na crença e na intuição compreensiva da realidade, sendo que as explicações dadas pelas autoras são muito parecidas com as definições de Chauí. Mas, diferentemente desta, aquelas abordam mais objetivamente as características históricas e os poetas Homero, Hesíodo, desencadeando para os mitos da atualidade.

No livro didático *Fundamentos de Filosofia* é expressado, no capítulo 11, já no primeiro parágrafo: “passagem do **saber mítico** (alegórico) ao **pensamento racional** (logos)”, ou seja, a transição do mito à razão traz em seu interior que sempre há uma lógica do mito, que dentro da realidade filosófica está embutida a presença poderosa do legendário. O historiador francês Pierre Grimal é citado pelos autores do livro de forma interessante e provocadora:

O mito se opõe ao *logos* como a fantasia à razão, como a palavra que narra à palavra que demonstra. *Logos* e mito são as duas metades da linguagem, duas funções igualmente fundamentais da vida do espírito. O *logos*, sendo uma

argumentação, pretende convencer. O *logos* é verdadeiro, no caso de ser justo e conforme à “lógica”; é falso quando dissimula alguma burla secreta (sofisma). Mas o mito tem por finalidade apenas a si mesmo. Acredita-se ou não nele conforme a própria vontade, mediante um ato de fé, caso pareça “belo” ou verossímil, ou simplesmente por que se quer acreditar. O mito, assim, atrai em torno de si toda a parcela do irracional existente no pensamento humano; por sua própria natureza, é aparentado à arte, em todas as suas criações (GRIMA apud COTRIN; FERNANDES, 2016, p. 205).

O mito tem potência de sensibilizar as estruturas mais profundas do ser, da consciência e da inconsciência humana. Daí a possibilidade de aprofundar trabalhos em livros didáticos das mitologias Xamânicas das Américas, das mitologias Africanas e Afro-brasileiras, das mitologias do Brasil e de suas localidades na perspectiva de Filosofias Outras para além da grega, tornando a filosofia mais viva e aberta.

Percebe-se, nessa mesma obra: o porquê da prioridade à mitologia grega igualmente às outras obras analisadas; a supremacia da “**razão**” pautada no *logos* em sua utilização, seja como refutação, superação ou ligação sublimar aos mitos, porque a fase histórica da Grécia na antiguidade está intrinsecamente vinculada ao surgimento da *pólis*, do poder de domínio, estendendo-se como razão dominante por meio dos pensadores Pré-Socráticos, como pais da ciência; a razão em Sócrates, como um dos principais patronos da moral em busca da verdade potencializada por Platão, na hierarquização das almas no mundo das ideias; a razão aristotélica profundamente aristocrática, perpassando por todo fio histórico, culminando no ápice da razão opressora e excludente na Modernidade, trabalhada nos capítulos anteriores desta pesquisa. Esses grandes pensadores e seus conceitos jamais devem ser desvalorizados, por constituírem um precioso legado histórico da filosofia, mas os livros didáticos poderiam abrir-se, também, para outras formas de filosofar, como poderemos constatar na próxima obra analisada: *Reflexões: Filosofia e Cotidiano*, de José Antonio Vasconcelos.

3.3 PARA ALÉM DO EUROCENTRISMO: LIMITES E POSSIBILIDADES

Embora nesse subtítulo não seja prioritária a discussão mais específica sobre mito e filosofia ou do período do Helenismo, mas, sim, sobre o capítulo 4 do livro *Para além do eurocentrismo*, apenas comenta-se que Vasconcelos introduz, em

sua obra *Reflexões: Filosofia e Cotidiano*, a reflexão com o filósofo helênico Diógenes de forma distintamente problematizadora no início do livro, levando em conta que uma das grandes influências da primeira fase de Dussel, além do povo semita, foi também a filosofia helenista, permitindo reflexões de contraposições aos valores da sociedade daquela época. Diógenes, tendo a pobreza e o desapego como uma de suas virtudes, ou seja, naquele contexto, pode-se perceber tipos de vivências e sabedorias que podem dialogar com a Filosofia da Libertação.

As reflexões que seguem são próximas às dos outros livros abordados, mas é importante destacar que, nas páginas seguintes, aparece uma imagem da Cordilheira dos Andes (Lima, Peru), instigando, mesmo que por meio apenas da ilustração, uma das poucas experiências que os livros didáticos têm com a América Latina, ainda que seja, conforme o livro, como forma de estranhamento filosófico. Vasconcelos aborda a mitologia de forma descentralizada, não dando foco apenas à Europa. Cita, por exemplo, que, para os gregos, a construção do universo é diferente da dos egípcios, ressaltando que

Segundo a mitologia dos povos maias, há milhares de anos, dois deuses, chamados Gucumatz e Hurakan, teriam gritado ao mesmo tempo a palavra ‘terra’, e a partir de então o mundo teria tido início. Como podemos perceber, no mito a origem do mundo e de tudo o que há nele é resultado da ação de seres sobrenaturais (VASCONCELOS, 2016, p. 17).

Embora esteja presente a mitologia grega, o autor abre algumas possibilidades filosóficas de outras mitologias:

Por fim, podemos dizer que a crença no mito é sempre limitada a uma cultura ou grupo de culturas em particular, enquanto as indagações filosóficas podem ser pertinentes a diversas culturas em diferentes épocas da história. É preciso ter em mente que, embora mito e filosofia constituem formas distintas de interpretar o mundo, na prática é bastante difícil separar uma coisa da outra. No pensamento africano ou no pensamento indígena, por exemplo, as mitologias sempre expressam uma visão filosófica (VASCONCELOS, 2016, p. 18).

Há uma vasta possibilidade de interpretações, no início desse livro didático, que podem ocorrer em uma perspectiva de diálogo com a Filosofia da Libertação, em que Dussel trabalha a “simbólica”. Aqui, daria pra trabalhar a Política e a

Arqueológica da Libertação localizada na obra, dentre outras obras e pensadores com perspectivas na investigação dos mitos da América Latina e de Filosofias Outras.

Levando em conta o percorrer da pesquisa da negação da alteridade por meio dos silenciamentos provocados pela colonização, pela supremacia da razão eurocêntrica e pelos sistemas pedagógicos que sustentam essas estruturas de opressão, como se pode perceber, também, nos livros didáticos, o livro de Vasconcelos propõe formas de filosofar para além do eixo eurocêntrico, mesmo que de forma isolada, no último capítulo de sua obra denominada *Para além do eurocentrismo*, os temas: *A filosofia Oriental; As Filosofias Africanas e Afrodescendentes; Filosofias Feministas e seus Desdobramentos*, que serão abordados na sequência.

3.3.1 A Filosofia Oriental

O livro didático de José Antonio Vasconcelos, a partir dessas temáticas, traz, de forma praticamente inédita e original, abordagens, a partir dos livros didáticos, que podem dialogar com a filosofia da libertação, por não focarem predominantemente a hegemonia europeia.

Como introdução, o livro apresenta estruturas da filosofia oriental chinesa, por meio do *Kung fu*, referente a toda atividade que demanda estudo, treino, energia e disciplina. Essa arte marcial nasce a partir do monge budista Bodidharma (séculos V ou VI), como difusor do budismo e do taoísmo. Ele criou uma relação entre a prática budista e a ioga, possibilitando a monges, como os shaolins, integrarem as meditações com a força e a resistência física. No Brasil e no mundo ocidental, há um desconhecimento evidente quanto às outras formas de pensar e agir dos outros saberes e costumes. Assim, para muitos, provavelmente, o Kung fu seja apenas uma poderosíssima luta. Como pode-se perceber, também, no texto da blogueira Christine Marote, *China na minha vida*⁵⁰, onde é expressado o preconceito em relação à alimentação na China.

⁵⁰ Depois de 4 anos na “ponte-área” São Paulo – China (Chang Chun, Jilin Province), Christine mudou-se definitivamente para Shanghai em janeiro de 2009. Ao iniciar seus relatos sobre a China no blog que criou em 2010, descobriu que é apaixonada por escrever e pesquisar sobre cultura chinesa. O que era um diário de expatriada, tornou-se uma fonte de informação e busca constante pelas respostas às tantas questões que a China propõe ao estrangeiro que vive dentro das suas fronteiras. Além de relatar sua experiência de

O pensador palestino Edward Said trabalha uma expressão chamada “orientalismo”, na busca de questionar a visão de muitos europeus que acham o Ocidente superior ao Oriente. Cita-se o recorte do próprio texto do livro didático.

[...] o oriental é irracional, depravado (caído), infantil, “diferente”; desse modo, o europeu é virtuoso, maduro, “normal” [...]. o que dava ao mundo oriental a sua inteligibilidade não era o resultado de seus próprios esforços, mas era, antes, toda a complexa série de manipulações cultas pelas quais o Oriente era identificado pelo Ocidente (SAID apud VASCONCELOS, 2016, p. 351).

O livro possibilita uma visão crítica em relação ao desconhecimento dos povos orientais. A tradição filosófica do Ocidente remete à Grécia Antiga (mito e religião). Já na maior parte dos povos orientais, há sistemas filosóficos diferentes, como o hinduísmo, o budismo, o taoísmo e o xamanismo, que se constituem também como sistemas religiosos. É complexo tratarmos de uma Filosofia Oriental, por existir a Filosofia da China; a Filosofia da Índia; e a Filosofia do mundo islâmico.

A Filosofia islâmica tem como principais fontes teóricas, segundo o livro, os escritos de Maomé, elementos da sabedoria judaica e diferentes escolas teológicas do Oriente Médio, influência do neoplatonismo e de Aristóteles. Há, também, a influência helênica do filósofo árabe Al-Kindi. Segundo ele, pautado no neoplatonismo, Deus é um ser transcendente, e os seres emanam de Deus. O Filósofo Al-Farabi considerava Deus a causa primeira de todas as coisas, como emanção da substância divina na perspectiva mais aristotélica. No Ocidente, somente na Baixa Idade Média aparecerá esses pensamentos com maior influência, por meio de Avicena e de Averróis. Aqui, deve ser evidenciada a grande importância das descobertas de muitas escritas filosóficas pelos pensadores árabes, pois, sem essas descobertas, a escolástica seria consideravelmente incompleta, uma vez que não haveriam muitos textos de Aristóteles, os quais dão base também à filosofia de Tomás de Aquino.

mais de 10 anos no site chinanaminhvida.com, trabalha como voluntária na Baobei Foundation, escreve mensalmente para o blog “Brasileiras pelo mundo”. Christine é brasileira, de Santos-SP, com formação em Educação. Apesar de ter atuado como professora no início da carreira, logo passou a ocupar cargos de liderança e a desenvolver sua grande paixão que é lidar com pessoas. Esse sonho se solidificou a partir de 2000, quando iniciou sua atuação na área de Cultura e Eventos na cidade de Praia Grande-SP. Kursou o “MBA-China Business and Culture”, na Jiaotong University em Shanghai. Atua como palestrante sobre a Cultura Chinesa presta assessoria para pessoas e empresas que vem para a China para turismo ou negócios.

Diferentemente dos filósofos islâmicos, Avicena afirma que o objetivo último da atividade humana seria alcançar um conhecimento intuitivo de Deus e do mundo, no entanto, é criticado por pensadores islâmicos mais ortodoxos. “Averróis também se distanciou da ortodoxia islâmica, afirmando a eternidade do mundo e negando a imortalidade individual da alma humana” (VASCONCELOS, 2016, p. 353).

Na presente obra, são analisadas *As filosofias da Índia*. Pode-se identificar que, na Índia, o hinduísmo é uma das maiores religiões, e que há também um pequeno percentual de seguidores do islamismo desde a ocupação por populações islâmicas. A Índia foi colônia do Império Britânico até 1947, obtendo a sua independência por meio de movimentos liderados por Mahatma Gandhi e pela Liga Muçulmana, criando o Estado do Paquistão.

Além disso, a sociedade indiana ainda tem fortes influências do sistema de castas, estruturando uma segregação social entre famílias consideradas “inferiores e superiores”, embora esse sistema tenha sido juridicamente abolido. O hinduísmo, sendo uma das maiores religiões da Índia, constitui-se a partir de uma variedade de crenças, práticas religiosas e filosóficas, mas com centralidade em comum nos “*Vedas*”⁵¹. “Do ponto de vista filosófico, a escritura védica mais importante são os Upanixades, que são comentários aos Vedas e servem de inspiração às várias escolas ou tradições filosóficas do hinduísmo” (VASCONCELOS, 2016, p. 354).

No hinduísmo, Brâman é o “Absoluto”, com o qual o Atman, “eu interior”, deve se identificar. Essa identificação abre um leque para várias interpretações no hinduísmo. O livro não poderia deixar de apresentar os termos denominados *samsara*⁵² e *carma*⁵³, por fazerem parte das fundamentações teológicas e filosóficas presentes no hinduísmo. O estágio final, extinguindo o sofrimento humano, por meio

⁵¹ Denominam-se Vedas as quatro obras, compostas em um idioma chamado Sânscrito védico, de que se originou, posteriormente, o sânscrito clássico. Inicialmente, os Vedas eram transmitidos apenas de forma oral, porque, ainda hoje, em algumas regiões da Índia, como Kerala, há escolas védicas, onde as crianças aprendem decorando o seu conteúdo.

⁵² Samsara pode ser descrito como o fluxo incessante de renascimentos por meio dos mundos, experimentado pelos seres sencientes. Na maioria das tradições filosóficas da Índia, incluindo o Hinduísmo, o Budismo e o Jainismo, o ciclo de morte e renascimento é encarado como um fato natural.

⁵³ Os aspectos filosófico e religioso se unem: no hinduísmo e no budismo, lei que afirma a sujeição humana à causalidade moral, de tal forma que toda ação (boa ou má) gera uma reação que retorna com a mesma qualidade e intensidade a quem a realizou, nesta ou em encarnação futura. A transformação pode dar-se em direção ao aperfeiçoamento (*mocsa*, o fim do ciclo das reencarnações) ou de forma regressiva (o renascimento como animal, vegetal ou mineral). Aspecto filosófico: forma sutil de matéria que, segundo o jainismo, desenvolve-se na alma, prejudicando-lhe a pureza e, com isso, prolongando seu ciclo de transmigrações e adiando a possibilidade de salvação final.

da negação dos desejos e das vontades, como estágio permanente de felicidade, dá-se quando é atingido o nirvana⁵⁴, presente também no livro por meio do budismo.

O budismo embasado nos conhecimentos de Siddhartha Gautama, mais conhecido por Buda, é um sistema filosófico e religioso muito forte no Oriente. Ele é baseado nas quatro nobres verdades como investigação e superação dos sofrimentos por meio da vida iluminada, vencendo a transitoriedade da vida. As causas do sofrimento são: a ignorância e o apego aos desejos e às paixões. Segundo essas filosofias, só é alcançado o “nirvana” por meio “do caminho dos oito passos”, demonstrado na obra. O budismo originou-se na Índia, embora seja praticado em muitos países, como China, Japão, entre outros, exercendo também influências na filosofia de pensadores como Arthur Schopenhauer, apontado no próprio livro.

Para procurar entender a diversidade das filosofias da China, é importante entender os fortes sistemas filosóficos e religiosos denominados taoísmo e confucionismo. O sábio é que sabe o suficiente para seguir os padrões do Universo, cultivando a tranquilidade e o equilíbrio para reconhecer o Tao, cujo significado também pode ser “o caminho”, mas para muito além de explicações pautadas em palavras. “Tao” pode ser também definido como origem das forças de expansão (Yang) em busca de equilíbrio com (Yin), conforme demonstra a obra, tendo por base os conhecimentos de Confúcio. Seu conhecimento integra o saber e a prática, levando o ser humano a um aprimoramento na busca humana da perfeição.

A filosofia do confucionismo, segundo a análise do livro, é de que o ser humano, embora limitado, sempre pode buscar aperfeiçoar-se, mas essa perfeição somente é possível por meio do “princípio de reciprocidade”, modelo altruísta, ou seja, uma certa alteridade em diálogo com a Filosofia da Libertação. Para Confúcio, sabedoria é se inspirar nos exemplos virtuosos e buscar imitá-los. As colocações da Filosofia Oriental expressas pelo autor podem buscar o envolvimento com o método analético e as categorias dusseleanas, como a da proximidade. A proximidade do face a face acontece por meio da temporalidade e é vivida na convivência entre as pessoas (outras culturas e formas de ser), buscando uma interação possivelmente mais fraterna e justa. A **proximidade** dusseleana pode ser uma das possibilidades

⁵⁴ No Hinduísmo, o Nirvana é um sinônimo de *moksha*, a libertação do ciclo do renascimento e da morte e a iluminação espiritual, citado em vários textos hindus tântricos, bem como na Bhagavad Gita. Os conceitos hindus e budistas não são equivalentes.

de práxis na abertura para com as Filosofias Outras, assim como, poderia ser aplicada no diálogo com a Filosofia Africana; a Filosofia Indígena e a todas Filosofias Outras que foram e são excluídas e silenciadas.

3.3.2 As Filosofias Africanas e Afrodescendentes

O livro de Vasconcelos traz problematizações como: Existe uma Filosofia africana? Ela é produzida por filósofos africanos? Ela é a que trata de temas relacionados à África? Ou ainda, o que é ser africano? Para entender e tentar responder essas perguntas, o autor demonstra que o norte da África recebeu influências da Filosofia Grega. O pensamento grego, na antiguidade, também foi influenciado pela cultura egípcia antiga, inclusive no norte da África. Aparece, também, Plotino, fundador do neoplatonismo, nascido no Egito, bem como Agostinho de Hipona, que nasceu no norte da África, dentre outros pensadores também islâmicos. Assim sendo, a maior parte dos filósofos do norte da África, identificam-se mais com a Filosofia ocidental ou com a oriental islâmica do que com uma Filosofia mais propriamente africana, como demonstra Vasconcelos.

Ao contrário, a África Subsaariana teve um menor e mais tardio contato com o pensamento europeu. A partir do empreendimento colonial marítimo europeu, é que os africanos foram ocidentalmente colocados em condições de inferioridade, como é percebido na obra. Um dos filósofos africanos, Anton Wilhelm Amo, mesmo sendo um grande professor universitário, jamais poderia, por exemplo, escrever textos livres, mas somente pautados nos pensadores clássicos europeus, ou seja, pode-se analisar essa problemática a partir da categoria **alienação** de Dussel.

Na sequência da obra, procura-se refletir que, somente no século XX, a partir da descolonização africana, foram intensificados os estudos de uma filosofia mais propriamente africana, pelos países da África Subsaariana. Esses estudos são relacionados a movimentos: “Diáspora Negra”, “Negritude”, “Pan-Africanismo”, dentre outros movimentos, pesquisas, relatos e ações, dentro e fora do continente africano. A discussão sobre uma filosofia propriamente africana desenvolveu-se juntamente aos movimentos de independência de várias nações africanas.

Antes da colonização, os povos africanos se identificavam como pertencentes a diferentes sociedades tribais ou reinos, e não a um pertencimento continental. A colonização contribuiu para um despovoamento da África, devido ao

trabalho escravo em outros continentes, impondo aos povos africanos uma perda de identidade, tidos como primitivos ou como demonstra o livro no termo “primitivismo”

Em outro momento, com a independência dos povos africanos, surge os problemas filosóficos, como: o que seria ou não filosofia? O termo “etnofilosofia”, como busca de diálogo com a sabedoria popular e a sabedoria das sociedades tribais. No entanto, essa forma de conceber a filosofia recebeu muitas críticas, por, muitas vezes, não se pautarem na escrita, e sim na oralidade, conforme já trabalhada na categoria dusseleana definida como **exterioridade**, o Outro está para além da **totalidade**, porque é um ente que não é somente ente, portanto, a totalidade não consegue o abarcar. O Outro, possuindo valores e direitos próprios, não depende da totalidade, porque é exterior a ela. O Outro possui direitos como pessoa, como povo, funda-se e justifica-se na própria exterioridade e não em projetos de sistemas. Fica evidente, então, a necessidade da categoria que envolve todas as outras, definida como **libertação**. Percebe-se, então, a necessidade de trabalhar as categorias analógicas dusseleanas que poderiam também estar presentes nos livros didáticos, principalmente a de Exterioridade e a de Libertação.

O livro apresenta também outra forma de estudos por meio da escola da “sagacidade filosófica” ou “sabedoria filosófica”, que busca identificar alguns indivíduos que representam sua cultura e visão do universo africano, por meio do pensador Henry Odera Oruka. Vasconcelos demonstra a “Filosofia profissional” de filósofos como Wiredu, que, com base nos modelos europeus, é analisada e refletida sobre as realidades diversas. Essa corrente filosófica desenvolve um modelo ocidental tradicional de reflexão filosófica sobre temas africanos. Observa-se também que a obra apresenta Lewis R. Gordon, pesquisador da filosofia africana, destacando que ele também é um pesquisador da filosofia latino-americana.

Outra corrente que o livro trabalha é a “Filosofia ideológica nacionalista”, representada por pensadores, como Amílcar Lopes Cabral, que buscam construir uma ideologia de emancipação política africana em uma perspectiva marxista. Salientando que a obra de Vasconcelos tenta demonstrar que os temas da Filosofia africana não são propriamente africanos, porque representam a africanidade em si mesma, como a palavra *ubuntu*, por exemplo, termo usado em algumas línguas banto, designando a relação entre o indivíduo e a comunidade: “conceito de força vital”. *Ubuntu* está relacionado ao “nós”, o ser humano é um “ser-com-os-outros” e, concomitantemente, um “ser-para-os-outros”. Aqui, percebe-se com clareza

possíveis diálogos com a filosofia da libertação na perspectiva da superação da **totalidade** de endeusamentos do eu, que deve ser superado a partir do “Outro”, ou seja, o “Nós”, tendo claro que *ubuntu* remete a uma visão de mundo especificamente africana, levando-nos ao conceito de “**ancestralidade**”. Este parágrafo percorrido remete a algumas formas de se dar as alteridades, as resistências, os diálogos e as vivências no processo da libertação.

O termo ancestralidade tem como fundamentalidade chave a compreensão da Filosofia afro-brasileira, tendo como interlocutor para essa reflexão Eduardo David Oliveira⁵⁵, que cita, por meio do próprio livro:

A ancestralidade, inicialmente, é o princípio que organiza o candomblé e arregimenta todos os princípios e valores caros ao povo de santo na dinâmica civilizatória africana. Ela não é, como no início do século XX, uma relação de parentesco consanguíneo [...]. Posteriormente, a ancestralidade torna-se o signo da resistência afrodescendente. Protagoniza a construção histórico-cultural do negro no Brasil e gesta, ademais, um novo projeto sociopolítico fundamentado nos princípios da inclusão social, no respeito às diferenças, na convivência sustentável do Homem com o Meio Ambiente, no respeito à experiência dos mais velhos, na contemplação dos gêneros, na diversidade, na resolução dos conflitos, na vida comunitária entre outros⁵⁶ (VASCONCELOS, 2016, p. 370).

Ubuntu também possui conotações metafísicas que remete a concepções sobre a natureza da realidade, definida como “força vital”. Além disso, é apresentado outras reflexões sobre o enfoque de pensadores importantes, como Placide Tempels, Alexis Kagame, o filósofo brasileiro Henrique Antunes Cunha Júnior, dentre outros, bem como algumas obras nacionais: *África e Brasil africano*, de Marina de Mello e Souza; *Áfricas no Brasil*, de Kelly Cristina Araújo; e os filmes: *Jardim das folhas sagradas*, direção de Pola Ribeiro; *Teza*, direção de Haile Gerina. É importante frisar que o Instituto de Filosofia da Libertação (IFIL) e o (G-FILO) procuram trabalhar essas temáticas por meio de palestras e estudos, realizados com

⁵⁵ Professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, pesquisador das culturas africanas e das relações interétnicas em intersecção com o campo educacional. A partir da ideia de “ancestralidade africana”, tema ao qual se dedicou ao longo de sua pós-graduação, busca compreender e intervir na educação com ênfase nas relações étnico-raciais do cenário educacional brasileiro em profunda conexão com o pensamento complexo e o paradigma da multirreferencialidade.

⁵⁶ OLIVEIRA, Eduardo. **Epistemologia da ancestralidade**. Disponível em: <<http://www.entrelugares.ufc.br/phocadownload/eduardo-artigo.pdf>>. Acesso em: 11 maio 2016.

pensadores como o Dr. Ivo Pereira Queiroz⁵⁷, dentre outros filósofos, sobre Filosofias Outras, caminhando para o próximo subtema, Filosofias Feministas, que terá início por meio de um ensaio da nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie sobre estudos africanos numa perspectiva feminista.

3.3.3 Filosofias feministas e seus desdobramentos

Este novo subtema parte do recorte de um ensaio da escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie, presente no próprio livro didático:

Não é fácil conversar sobre as questões de gênero. As pessoas se sentem desconfortáveis, às vezes até irritadas. [...] Porque a ideia de mudar o *status quo* é sempre penosa. Algumas pessoas me perguntam: “Porque que usar a palavra ‘feminista’? Por que não dizer que você acredita em direitos humanos, ou algo parecido?” Porque seria desonesto. O feminismo faz, obviamente, parte dos direitos humanos de uma forma geral – mas escolher uma expressão vaga como “direitos humanos” é negar a especificidade e particularidade do problema de gênero. Seria uma maneira de fingir que as mulheres não foram excluídas ao longo dos séculos. Seria negar que a questão de gênero tem como alvo as mulheres. Que o problema não é ser humano, mas especificamente um ser humano do sexo feminino⁵⁸ (VASCONCELOS, 2016, p. 376).

Por meio de uma palestra sobre feminismo, com foco nos estudos africanos, que viralizou nas redes sociais, essa fala foi transformada em um ensaio publicado no Brasil sob o título *Sejamos todos feministas*. O feminismo, como aponta Adiche, é libertador para mulheres e homens, sendo que deve ser indiscutivelmente uma das práxis da Filosofia da Libertação. No entanto, embora sejam percebidos alguns avanços relacionados às abordagens sobre as Filosofias Feministas, ainda há a prevalência e o maior reconhecimento de pensadores homens.

A obra de Vasconcelos aborda temas relacionados a formas distintas de feminismos, como pode ser observado em um novo texto presente no livro didático, escrito por Clarice Lispector no conto Amor – *Laços de família*. É problematizada a conotação de “destino da mulher”. “Cuidar da casa e dos filhos em uma vida de

⁵⁷ No dia 21 de outubro de 2016, tivemos a presença do Dr. Ivo Pereira Queiroz no sétimo encontro do G-FILO, sobre Introdução à Filosofia Africana. O vídeo desse encontro está disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=JwzfS5G1Tg&list=PLSFXn-yV5bW5sKnj3az9uuXJU1gOY7Ayl&index=4>>.

⁵⁸ ADICHIE, Chimanda Ngozi. **Sejamos todos feministas**. São Paulo: Companhia de Letras, 2012. p. 26-31.

subordinação ao marido – não é uma condição natural, mas resultado de circunstâncias sociais”, como é percebido não apenas nos costumes, mas nas leis do Código Civil Brasileiro de 1916, que sustentava o “patriarcalismo”, conforme cita o livro de Vasconcelos, como um certo paradigma dominante. As leis somente foram revogadas em 2002. Durante toda história, bem como na atualidade, a discriminação ainda é percebida, como tenta demonstrar o livro nas diversas formas de violência contra a mulher.

O “patriarcalismo” não é natural, pois sempre existiram sociedades também matriarcais e sociedades que procuravam valorizar as mulheres em muitos períodos históricos.

As mulheres latinas antes da colonização principalmente as agrícolas tinham um papel importante na história. Elas eram valorizadas tendo muitas deusas como entidades divinizadas, jamais com uso da violência por parte delas, diferente dos deuses masculinos que exigiam sacrifícios de virgens destinadas ao deus Sol, elas eram radicalmente guardadas, se violadas eram mortas os que as violaram sendo seus mais próximos também mortos inclusive seus familiares, a mulher na cultura indígena antes da colonização era considerada dentro da cultura e realidade de seus povos, eram devotamente veneradas e protegidas. *Popol Vuh Alom – Qaholom*, a deusa mãe e o deus pai de tudo, a terra mãe e a lua eram femininas, as mulheres astecas, incas e quase todos os povos pré-europeus da ameríndia eram matrilineares onde as índias sem os opressores europeus eram colocadas em destaque primordial. “A índia é a mãe da América Latina”. Além das mulheres indígenas, há também a posteridade das mulheres mestiças e negras-africanas (afro-ameríndias), possuídas, dominadas, usadas, negadas em sua alteridade pelos colonizadores da Europa Central⁵⁹.

Na filosofia Antiga trabalhada por Dussel, ele procura demonstrar, por meio da Erótica da Libertação, que, para Platão e Aristóteles, o Éros, em seu sentido próprio e pleno, é tendência do “mesmo” para o Mesmo. A ontologia da Totalidade valorizará o éros homossexual (éros do mesmo para o Mesmo) e aceitará o éros heterossexual somente como mediação para procriação de um filho. Para Aristóteles, a finalidade da geração de um filho é deixar atrás de si outro (heteron) que seja o mesmo (autó), sendo o homem “o melhor” (áistos) que conduz a casa.

⁵⁹ Tema publicado na revista do Neseef. PERCICOTTY, Altair. Filosofia e Diferentes Perspectivas de Educação Filosófica. A superação política da totalidade a partir do pensamento de Enrique Dussel numa perspectiva filosófica e sociológica. **Revista do Neseef**, v. 5, n. 5, 2015.

Em Platão, a mulher estaria abaixo das três almas: alma de ouro (filósofos/racionalidade), alma de prata (guardiões/coragem) e alma de bronze (trabalhadores/vísceras). Percorrendo essas opressões históricas até a Modernidade por meio dos estudos de Dussel,

a mulher, como demonstrou Sombart, entra na sociedade moderna a partir do século XVI, primeiro como amante dos príncipes e dos grandes burgueses; depois, como a mulher rica do nobre empobrecido; por fim como a mulher burguesa do burguês cotidiano. Toda a cultura do conforto está voltada para casa e nela a mulher tem um domínio dependente (oprimida opressora do filho) (DUSSEL, 1977, p. 123).

Quanto mais os homens e as mulheres não se libertarem do domínio do machismo, mais se perpetuará as opressões das sociedades. Essas são abordagens e reflexões filosóficas que também poderiam estar presentes nos livros didáticos, observando que esses conceitos se dão na perspectiva de investigação das causas primeiras eurocêtricas, possuindo limitações de abordagens, que são profundamente complexas na atualidade.

O livro aponta alguns(as) defensores(as) dos direitos das mulheres: no século XVIII, na França, Marie Jean Antoine Nicolas de Caritat – marquês de Condorcet (1743-1794) –, o inglês John Stuart Mill (1806-1873); na Inglaterra, a escritora Mary Wollstonecraft (1759-1797); as filósofas Anna Doyle Wheeler (1765-1833) e Harriet Taylor (1807-1858); a brasileira educadora Nísia Floresta (1810-1885); Simone de Beauvoir (1908-1986); Lévinas – para ele, “a mulher manifesta-se como alteridade primeira”; e muitos(as) pensadores(as) na atualidade, dentre os quais o próprio Enrique Dussel, em obras como a *Erótica* e a *Política da Libertação*, como também Raul Fornet Betancourt 1946...), estudado por Giselle Moura Schnorr – integrante do IFIL.

Schnorr, na palestra que realizou em um dos grupos de estudos pelo G-FILO/IFIL sobre a Filosofia Intercultural de Raúl Fornet Betancourt, contribuiu com uma importante problemática: “a mulher deve ocupar os espaços de fala e atuação, indo além dos filósofos defensores das mulheres que falam por elas”, direcionando a crítica, inclusive, aos filósofos da Filosofia da Libertação⁶⁰.

⁶⁰ A fala de Schnorr está presente no vídeo disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=JOCIUpwPLYw&list=PLSFXn-yV5bW5sKnj3az9uuXJU1gOY7Ayl&index=5>>.

O feminismo, nos anos de 1960, com a eclosão dos direitos civis pelo mundo e a influência de pensadores(as) como Betty Friedan, por meio da obra *Mística feminina*, aborda questões de grande relevância como marco do movimento feminista, desencadeando vários debates e críticas. Friedan também recebeu muitas críticas por ser uma autora branca, de classe social média, urbana e muito suscetível à mídia:

Afirmar que a mulher tem o direito de trabalhar fora pode ser libertador para uma estadunidense branca de classe média, mas não faz sentido para uma mulher negra, pobre, que na maioria das vezes já trabalha fora ganhando um salário mínimo para garantir a sobrevivência. A emancipação feminina pode ser vista, então, sob muitas perspectivas. Logo, não existe um único feminismo, e sim feminismos (VASCONCELOS, 2016, p. 382).

Constata-se, segundo o livro didático, que não existe só um tipo de feminismo, mas vários, tais como: o feminismo liberal; o feminismo radical; o feminismo socialista; o feminismo lésbico e o feminismo negro, muito bem apresentados e explicados pelo autor, destacando ainda a ativista política e filósofa Angela Davis (1944...), que, também na década 1960, teve destaque no Partido Comunista dos Estados Unidos, lutando pelos direitos das mulheres e contra a discriminação social e racial em seu país.

O livro de Vasconcelos destaca, no subtópico *A terceira onda*, que a primeira é representada por feministas anteriores às duas guerras mundiais, a segunda relacionada aos movimentos feministas dos anos 1960 e 1970, sendo também relacionada à Simone de Beauvoir. *A terceira onda* é marcada por reflexões, a partir dos anos 1980, que se conflitam com os princípios feministas de outras épocas. Nessa perspectiva, não há consensos fixos, surgindo novas formas de pensar e agir como “sexo-positiva” (defesa da liberdade sexual), a “teoria *queer*” (incorporação das questões da homossexualidade e da transexualidade feminina e masculina), a teoria pós-colonial, o pós-modernismo e os estudos culturais.

Outras características da terceira onda se dão devido à expansão militante do feminismo, dos movimentos sociais, do aumento dos debates nas universidades, do aumento dos direitos civis e da maior inserção das mulheres como docentes no nível superior, dentre outras tendências e influências que provocaram alterações nas formas de feminismos.

O autor trabalha algumas estruturas que fundamentaram a militância na luta pelos direitos das mulheres, tratando também dos “estudos de gênero”. Além disso, aponta questões sob a ótica que envolve a Bioética, no exemplo da atleta espanhola Maria José Martínez-Patiño:

[...] velocista com barreiras que, em 1986, foi dispensada da equipe olímpica, por que um exame clínico revelou que ela possuía cromossomos masculinos (46, XY), embora ela tivesse características físicas femininas, fosse considerada mulher e tratada como mulher em seu meio social. Martínez-Patiño lutou para ser reconhecida como mulher e venceu, conseguindo participar dos Jogos Olímpicos de 1992 (VASCONCELOS, 2016, p. 384).

As temáticas abordadas sobre conceitos de gênero são objetos de estudos e de críticas de muitos(as) autores(as), trabalhado também por Butler. O termo gênero, quando afastado da pesquisa acadêmica, é tido equivocadamente como neutro, delegando ao indivíduo o ato da livre escolha na identidade sexual. Butler define que não há neutralidade, por que a sexualidade está envolta de um vasto conjunto de fatores para além das escolhas.

Outros teóricos problematizam a distinção entre gênero e sexo, como se pudesse ser mensurado aspectos dos seres humanos antes da cultura, sem negar as diferenças biológicas e estéticas entre os indivíduos, afirmando que não existe neutralidade, pois as bases de entendimento do corpo humano pautam-se em categorias do feminino e do masculino. Judith Butler também traz estudos sobre a filosofia política, a ética, argumentando que as relações entre sexo e gênero têm uma ligação entre corpo e alma, sendo complexas e profundas para possíveis análises.

A obra didática trabalha por meio da lógica, como prova da exclusão do feminino, abordando epistemologicamente também Jean Piaget (1896-1980), por meio dos termos anomia, heteronomia, socionomia e autonomia. O psicólogo Lawrence Kohlberg (1927-1987), segundo o livro, identificou e ampliou os métodos de Piaget em três níveis: pré-convencional; convencional; e pós-convencional. No entanto, os níveis de Kohlberg foram questionados pela psicóloga Carol Gilligan, procurando demonstrar que esse método investigativo era falho e discriminatório em relação às mulheres.

A filósofa e educadora Nel Noddings aprofunda os trabalhos de Gilligan e propõe o que ela chama de “ética do cuidado”. Segundo ela, essa ética é superior à ética tradicional. Outra pensadora, Sara Ruddick (1935-2011) estabelece estudos com a denominação “pensamento maternal”, embora defenda a responsabilidade igualitária de homens e mulheres, incluindo o cuidado para com os filhos.

O último capítulo termina com a reflexão de dois importantes textos: *Nem patriarcado, nem matriarcado: apenas o cuidado* e *Condutas pós-feministas*, concluindo com a indicação do livro *Sobrevivi, posso contar*, de Maria da Penha, autobiografia que se transformou na Lei nº 1.1340, sobre a inferiorização da mulher, deixando evidente a visão Vasconcelos denuncia a exclusão das mulheres, citando um texto de Arthur Schopenhauer (1778-1860) eurocêntrica e misógina como negação da alteridade. Citação do próprio livro didático:

Indica-nos a simples aparência da mulher que ela não está destinada a exercer importantes trabalhos intelectuais nem grandes materiais. Com o sofrimento e as dores do parto salda seu dever, com os delicados cuidados da infância; deve obedecer ao homem e a ele se submeter, tornando-lhe a existência tranquila. [...] O que torna as mulheres aptas para educar, para cuidar de nossa primeira infância, é o fato de conservarem elas, apesar dos anos, pueris, fúteis, infantis, crianças grandes enfim. Observa-se uma jovem brincando durante horas inteira com uma criança, dançando e cantando com ela, imagine-se o que faria em seu lugar um homem com a melhor das disposições⁶¹ (VASCONCELOS, 2016, p. 388).

O livro didático de Vasconcelos é, sem dúvida, um material que pode contribuir no que diz respeito a algumas abordagens de Filosofias Outras, e que trata das questões não eurocêntricas de forma, praticamente, inédita e específica. Assim, esse material precisa ser valorizado e propagado por permitir avanços no meio de tantos desafios e retrocessos. No entanto, mesmo permitindo reflexões de resgate sobre conteúdos filosóficos profundamente excluídos e silenciados, realiza essas reflexões de forma isolada no último capítulo, dificultando a inserção dessas problemáticas no percorrer da obra dentro dos eixos temáticos. Outro aspecto é que a Filosofia da Libertação, dentre seus aspectos, estruturas, fundamentos, categorias, pensadores e temas próprios da América Latina, poderiam estar mais presentes nos livros didáticos, no entanto, continuam, praticamente, invisibilizados e excluídos.

⁶¹ SHOPENHAUER, Artur. *A vontade de amar*. Rio de Janeiro: Edições de Ouro, 1966. p. 55.

CONCLUSÃO

O caminho percorrido neste trabalho, inicialmente, foi de embasamento estrutural do nascimento da Filosofia da Libertação, por meio das diversas correntes, influências de pensamentos e pensadores que contribuíram na problematização das causas, exclusões e dominações opressoras dos mais pobres, marginalizados, presentes nas “Filosofias Outras” com destaque ao método analético e às categorias dusseleanas. Dussel, dentre vários pensadores, é um dos críticos à questão eurocêntrica da Modernidade, e, por meio de sua filosofia, procurou-se as provocações para possíveis análises, sendo que a parte inicial da pesquisa se deu, predominantemente, em uma revisão de filosofias produzidas na América Latina.

Avançando nas análises, percebemos que tanto as pesquisas quanto as produções dos conteúdos sobre filosofias da libertação não são valorizadas no ensino superior das academias nem nos documentos oficiais do ensino de filosofia, bem como nos conteúdos presentes dos livros didáticos nos anos finais do Ensino Fundamental escolar no Brasil, pois há um evidente silenciamento e desconhecimento, afetando a propagação e a valorização do que é elaborado neste continente, porque, por meio do processo de ensino e aprendizagem presentes na cultura escolar, promove-se violentamente a exclusão e o silenciamento dos locais e da presença dos outros saberes, por intermédio das hierarquizações dadas pela Modernidade racional desenvolvimentista do progresso eurocentrado e norte-americano alicerçado no capital, estendendo seus domínios como modelo a ser seguido globalmente pelos considerados incivilizados e inferiores pré-modernos.

A colonização contemporânea, em seus sistematizados projetos, impõe, consolida e monopoliza seu poder, por meio dos saberes predominantemente europeus. A Lei 9.394/1996 (Diretrizes e Bases da Educação – LDB), tendo a finalidade de modernização e a busca da consciência crítica cidadã, preparo profissional para o mundo do trabalho e da autonomia, cria uma hierarquização entre os que precisam ser educados subalternamente pelos sistemas de educação tidos como superiores no desencadeamento dos cidadãos e das sociedades, para e por meio da educação colonizadora, manter os processos de colonização silenciadora e manipuladora. Por intermédio dos sistemas de educação, estrutura-se e se perpetua a modernização, por ser um dos meios e locais mais estratégicos e funcionais.

Foi constatado, nesta pesquisa, que, por meio da formação pautada em habilidades e competências que buscam esvaziar e padronizar os conteúdos em busca de alcançar uma “possível excelência”, efetivou-se em levar os educandos para o esvaziamento e para a redução dos conhecimentos. Nas relações ensino e aprendizagem, educador e educando, nos diversos níveis da escola, segundo Freire, muitas vezes percebe-se que elas são prioritariamente pautadas em narrações e dissertações de conteúdos, tendendo a estabelecerem-se como estanques, ocas, de verbosidade alienante entre narradores e ouvintes. O educador e a educação quando não vivenciam a perspectiva de libertação, torna-se o único e completo agente preenchedor das vazias lacunas do educando pelos conteúdos retalhados, sem conexão com a realidade e a totalidade dos saberes concretos inseridos na vida do educando; palavras apenas sonoras, e não transformadoras, conduzindo os educandos à fixação de conteúdos, mecanicamente, entre alunos que recebem e professores que depositam. De acordo com Freire:

Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. [...] No fundo, porém, os grandes arquivados são os homens, nesta (na melhor das hipóteses) equivocada concepção “bancária” da educação. Arquivados, porque, fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser. Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros (FREIRE, 1988, p. 66).

Com relação às competências e habilidades, não há uma noção universal, porque elas são interiores a cada disciplina e só podem ser reconhecidas pelas próprias disciplinas ou como elaboração de hipóteses, procurando solucionar problemas. Competências não se desenvolvem sem o apoio da tradição ou sem conteúdos. Portanto, percebemos, quanto à questão das competências e das habilidades, que há muitas controversas e que não há, ainda, um consenso comum definido.

Sobre a nova BNCC, nos estudos do NeseF, concluímos que os profissionais da educação devem procurar reconhecer que cada disciplina possui especificamente seus conteúdos próprios, mesmo na mescla de conteúdo cultural, metodológico e

intelectual, a partir de seus materiais sistematizados. A disciplina de filosofia não deve ser tratada como uma atividade fora das contingências do currículo. Ela é a mãe das ciências, portanto é diferente das ciências que trabalham questões específicas das realidades. A filosofia é a que permite abordagens da totalidade geral, relacionando infinitos meios de investigação e explicação nas diversas e abertas problematizações críticas do ser humano.

Levando em consideração que os materiais didáticos são importantes artefatos culturais – estando inseridos no ensino-aprendizagem escolar, podendo também se constituírem em uma das mediações entre educador – e a partir dos elementos fundamentais da relação, que é estabelecido com eles na intencionalidade que guia a escolha e a utilização dos materiais didáticos, a presente pesquisa analisou os conteúdos de Mito e Filosofia em quatro dos oito livros didáticos de filosofia aprovados pelo PNLD, chegando a algumas conclusões quanto às problematizações suscitadas.

A estruturação eurocêntrica dos processos de modernização são hegemonicamente pensadas e trabalhadas nas grades curriculares do ensino superior de filosofia, nos currículos e documentos de filosofia, na disciplina de filosofia ofertada no ensino médio das escolas, por meio dos conteúdos de Mito e Filosofia pelos livros didáticos do PNLD, como pode ser observado durante esta pesquisa e comprovado por meio da parcial ou quase total ausência das “Filosofias Outras” e da Filosofia da Libertação, retomadas sequencialmente nas 10 citações que seguem.

Fragmentos do livro *Filosofando: Introdução à Filosofia*: 1) “No entanto, para os gregos antigos, os povos indígenas e outras comunidades tradicionais, trata-se da maneira como se responde às perguntas sobre a origem dos deuses e do mundo. Podemos dizer que o mito é uma verdade” (ARANHA; MARTINS, 2016, p. 22); 2) “Embora reconheçamos a importância de outros sábios que viveram no Oriente durante o mesmo período, suas doutrinas ainda não eram propriamente filosóficas” (ARANHA; MARTINS, 2016, p. 25), tendo como nota de rodapé, para mais informações sobre a sabedoria oriental, consultar: YUTANG, Lin. **A sabedoria da China e da Índia**. Rio de Janeiro: Irmãos Pongetti Editores, 1966; 3) “Embora egípcios, hindus e chineses de épocas mais recuadas também identificassem diversas propriedades geométricas” (ARANHA; MARTINS, 2016, p. 25).

Indo para os recortes do livro *Iniciação à Filosofia*:

A filosofia pode ser entendida como aspiração ao conhecimento racional, lógico, demonstrativo e sistemático: da realidade natural e humana; da origem e das causas da ordem do mundo e de suas transformações; da origem e das causas das ações humanas e do próprio pensamento. Trata-se de uma instituição cultural tipicamente grega que, por razões históricas e políticas, tornou-se o modo de pensar e de se exprimir predominantemente da chamada cultura europeia ocidental, da qual, devido à colonização europeia das Américas, também fazemos parte – ainda que de modo inferiorizado e colonizado (CHAUÍ, 2016, p. 35).

Dizer que a filosofia é propriamente grega não significa, evidentemente, que outros povos, como os chineses, os hindus, os japoneses, os árabes, os persas, os hebreus, as sociedades africanas ou as indígenas da América não possuam sabedoria, pois possuíam e possuem. Também dizer que todos esses povos não tivessem desenvolvidos o pensamento e formas de conhecimento da natureza e de outros seres humanos, pois desenvolveram e desenvolvem (CHAUÍ, 2016, p. 35).

Quando se diz que a filosofia é grega, o que se quer dizer é que ela apresenta certas características e certas formas de pensar e de exprimir os pensamentos, estabelece certas concepções sobre o que sejam a realidade, a razão, a linguagem, a ação, as técnicas, completamente diferente das formas de pensar de outras culturas (CHAUÍ, 2016, p. 35).

Expressões e recortes do livro *Fundamentos de Filosofia*:

Tenha em conta que a filosofia ocidental não é a única forma de pensar reflexivo sobre a realidade, embora alguns estudiosos reivindicuem que o termo filosofia deve ser aplicado apenas à produção filosófica do Ocidente. Diversas culturas da Ásia e do Oriente Médio também desenvolveram pensamentos ricos e abrangentes sobre os diversos aspectos do universo e da existência – e até mesmo crítico, conforme assinalam alguns estudiosos –, podendo perfeitamente ser denominados “filosofias” (COTRIN; FERNANDES, 2016, p. 85).

O mito se opõe ao *logos* como a fantasia à razão, como a palavra que narra à palavra que demonstra. *Logos* e mito são as duas metades da linguagem, duas funções igualmente fundamentais da vida do espírito. O *logos*, sendo uma argumentação, pretende convencer. O *logos* é verdadeiro, no caso de ser justo e conforme à ‘lógica’; é falso quando dissimula alguma burla secreta (sofisma). Mas o mito tem por finalidade apenas a si mesmo. Acredita-se ou não nele conforme a própria vontade, mediante um ato de fé, caso pareça ‘belo’ ou

verossímil, ou simplesmente por que se quer acreditar. O mito, assim, atrai em torno de si toda a parcela do irracional existente no pensamento humano; por sua própria natureza, é aparentado à arte, em todas as suas criações (GRIMAL apud COTRIN; FERNANDES, 2016, p. 205).

Pedaços de escritas, ou recortes da parte inicial do livro, ou seja, da Unidade 1, *Reflexões: Filosofia e Cotidiano*, que tratam de Mito e Filosofia:

Segundo a mitologia dos povos maias, há milhares de anos, dois deuses, chamados Gucumatz e Hurakan, teriam gritado ao mesmo tempo a palavra ‘terra’, e a partir de então o mundo teria tido início. Como podemos perceber, no mito a origem do mundo e de tudo o que há nele é resultado da ação de seres sobrenaturais (VASCONCELOS, 2016, p. 17).

Por fim, podemos dizer que a crença no mito é sempre limitada a uma cultura ou grupo de culturas em particular, enquanto as indagações filosóficas podem ser pertinentes a diversas culturas em diferentes épocas da história. É preciso ter em mente que, embora mito e filosofia constituem formas distintas de interpretar o mundo, na prática é bastante difícil separar uma coisa da outra. No pensamento africano ou no pensamento indígena, por exemplo, as mitologias sempre expressam uma visão filosófica (VASCONCELOS, 2016, p. 17).

Observando que esta análise é somente sobre o início do livro de Vasconcelos e não da Unidade Quatro.

De toda pesquisa realizada, com exceção da unidade quatro do livro de Vasconcelos, a partir dos quatro livros na perspectiva do Eixo Mito e Filosofia, os únicos recortes, parágrafos, citações, conceituações e explicações que expressam ou dialogam com as “Filosofias Outras” e a Filosofia da Libertação estão apresentados acima, na busca de evidenciar os silenciamentos e a exclusão dessas filosofias, prevalecendo os clássicos da filosofia europeia e norte americana, levando em conta que esses “recortes” podem ser de múltiplas, abertas e ambíguas interpretações, portanto, limitados e inconclusivos.

Indo para a análise do final do livro didático de Vasconcelos, Unidade Quatro – no qual o autor apresenta temas filosóficos a partir de uma perspectiva não eurocêntrica –, percebemos que é o único que trabalha um capítulo inteiro de problemas filosóficos fora do eixo eurocentrado. A obra de Vasconcelos é, um material inovador no aspecto de trazer contribuições sobre filosofias que estão para

além do eixo eurocêntrico: A Filosofia Oriental; As Filosofias Africanas e Afrodescendentes; Filosofias Feministas e seus Desdobramentos, para além da europeia e norte americana, que foram criticadas pela presente pesquisa.

Os conteúdos trabalhados na obra devem ser aprofundados e valorizados, por resgatarem as vozes excluídas, buscando superar os silenciamentos da presença nos livros didáticos do PNLD, no processo de mais uma rica possibilidade de pesquisas e estudos no ensino-aprendizagem. No entanto, por estarem isolados em capítulos estanques, caem, de certa forma, em um outro tipo de fechamento: o de não dialogarem mais diretamente com os Eixos Temáticos escolares presentes no cotidiano dos educandos; por estarem no final do livro como último capítulo, sendo que, muitas vezes, os professores que usam os livros ordenadamente e não por temáticas, corre-se o risco de não atingirem o final do livro, não tendo acesso a esses preciosos temas e conteúdos. Provavelmente, uma das parciais e possíveis sugestões seria distribuir os temas e as abordagens entre as diversas unidades e capítulos do livro.

Outro fator que ainda se confirma na constatação das análises dos livros é, praticamente, a total ausência da Filosofia da Libertação latino-americana, que continua na invisibilidade, ou seja, há evidente ausência de pensadores com os respectivos métodos, categorias, correntes filosóficas de filósofos do Brasil e da América Latina, bem como da Filosofia Indígena⁶², que não foi prioritariamente trabalhada nesta pesquisa, mas que é de suma importância. Observando que o IFIL/G-FILO tem trabalhado vários temas para além dos eurocentrados dispostos no YouTube.

Os processos de opressão derivam de: “Na verdade, o que pretendem os opressores ‘é transformar a mentalidade dos oprimidos e não a situação que os oprime’, e isto para que, melhor adaptando-os a esta situação, melhor os domine” (FREIRE, 1988, p. 70), pois é perigoso pensar de forma autêntica. Manter os educandos ingênuos e acomodados é a principal prática da dominação, e os possíveis revolucionários que mantem a educação bancária apontada por Freire já não mais acreditam nem na vida humana, nem na libertação: “A libertação autêntica,

⁶² Os temas sobre Filosofias indígenas também estão presentes nos trabalhos do G-FILO/IFIL através da fala de Gustavo Fontes, (também integrante da equipe de coordenação do IFIL). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=jyQrwQhOnuM&list=PLSFXn-yV5bW5sKnj3az9uuXJU1gOY7Ayl&index=3>>. Bem como, pelo seu artigo publicado pela **Griot**: Revista de Filosofia, Amargosa, BA, v. 15, n. 1, p. 391-417, jun. 2017. ISSN 2178-1036. DOI: <https://doi.org/10.31977/grifi.v15i1.732>

que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica na ação e na reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 1988, p. 77).

O Brasil vive momentos bastante conturbados e difíceis na atualidade. Acompanhamos no processo histórico um grave atraso educacional, e, na contemporaneidade, é percebida uma intensa e poderosa influência capitalista que neutraliza os saberes críticos, impactando a formação dos brasileiros e, conseqüentemente, as suas ações pautadas na justiça e na distribuição dos capitais: (capital econômico, capital social, capital cultural e capital simbólico)⁶³. Os saberes, mesmo nas subjetividades filosóficas, também podem ser lugares de domínio, manipulações e silenciamentos, como se pode observar por meio da “Escola sem Partido”, que tenta descaracterizar o saber científico epistemológico da autenticidade filosófica aberta e transformadora.

Já na relação dialógica freiriana, tenta-se promover diálogos entre educador-educando, em que ambos exercem, por meio de um processo democrático do ensinar e aprender, a perspectiva de uma educação mais autenticamente humanizadora. Dentre os animais, o único que tem consciência histórica de ser inacabado é o homem. Eis aí uma das principais estruturas da educação: trabalhar, permanentemente, no homem essa inconclusão, fazendo-se e refazendo-se constantemente na e pela práxis. “Esta é a razão por que a concepção problematizadora da educação não pode servir ao opressor. Nenhuma ‘ordem’ opressora suportaria que os oprimidos todos passassem a dizer: Por quê?” (FREIRE, 1988, p. 87).

Os conteúdos dos livros didáticos de filosofia poderiam conter mais a presença de Filosofias Orientais, Africanas, Indígenas e Latino Americanas. Temas e reflexões na perspectiva da filosofia da libertação, pois, segundo Freire, a práxis na transformação do mundo é a autêntica palavra, e, quando ela se afasta da reflexão transformadora que denuncia as injustiças, acompanhada de ações concretas, torna-se apenas ruído, palavras vazias, inautênticas, ou seja, alienantes.

Não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há, amor que a infunda.

⁶³ BOURDIEU, Pierre. **Coisas Ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2004; **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983; **Os Herdeiros**: os estudantes e a cultura. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2014; Poder Simbólico.

Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo. Daí que seja essencialmente tarefa de sujeitos e que não possa verificar-se na relação de dominação. [...] Porque é um ato de coragem, nunca de medo, o amor é compromisso com os homens. Onde quer que estejam estes, oprimidos, o ato de amor está em comprometer-se com sua causa. A causa de sua libertação. Mas, este compromisso, porque é amoroso, é dialógico (FREIRE, 1988, p. 94).

Não há diálogo se for alienada a ignorância, por que não a verei em mim, mas sempre no outro, caindo em uma autossuficiência e em um afastamento do povo. Esse distanciamento acontece quanto mais os homens não mais se acreditarem mutuamente. Não há nem sábios, nem ignorantes absolutos, pois os homens tornam-se mais conhecedores e sábios quanto mais esse processo se dá na comunhão e na confiança entre os homens.

Ser dialógico e crítico é saber perceber o poder dos homens na luta pela libertação. Diálogos que acontecem a partir das relações horizontais, na confiança e na democracia. Mas os homens, quando saem desse diálogo, tornam-se alienados, reduzindo esse poder, silenciando-se e acomodando-se. “Somente o diálogo que implica o pensar crítico é capaz, também de gerá-lo. Sem ele, não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação” (FREIRE, 1988, p. 98). Porque o autêntico diálogo como prática da liberdade, muitas vezes, pode ter seu início no conteúdo programático do ensino-aprendizagem escolar que perpassa pelos livros didáticos.

No processo do educar, é necessário demonstrar ao educando sua realidade objetiva existencial, problematizando-a, procurando despertar os desafios que exigem respostas, tanto no nível intelectual reflexivo quanto em sua ação comprometedora, criativa e transformadora. Essa práxis deve levar em conta os contextos geográficos, históricos, culturais, sociais, antropológicos, econômicos, estéticos e continentais abertos e presentes a partir de todas as formas de filosofares libertadores, também presentes nas “Filosofias Outras” e na Filosofia da Libertação.

REFERÊNCIAS

- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOSOFIA. **Filosofia**. 2014. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14Filosofia.pdf>>.
- BOURDIEU, Pierre. **Coisas Ditas**. São Paulo: Brasiliense, 2004.
- _____. **Os Herdeiros**: os estudantes e a cultura. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2014. Poder Simbólico.
- _____. **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.
- _____. **Lei 13.415/2017**. Brasília, 2017.
- _____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio**. Brasília, 2018.
- _____. Ministério de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**. Brasília, 2013.
- _____. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Edital PNLD**. Brasília, 2018.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio**. Brasília, 2006. v. 2.
- CHAUI, Marilena. **Iniciação à Filosofia**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2016.
- CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 2, p. 177-229, 1990.
- COSTA, José André da. **Ética e Política em Levinas**: alteridade, responsabilidade e justiça. Passo Fundo: IFIBE, 2013.
- COTRIM, Gilberto; FERNANDES, Mirna. **Fundamentos de Filosofia**. 4. ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2016.
- CUTER, João Vergílio et al. **Filosofia**: temas e percursos. 2. ed. São Paulo: Berlendis & Vertecchia, 2016.
- DIÁLOGOS – Revista de Estudos Culturais e da Contemporaneidade, n. 9, p. 106, maio/jun. 2013.
- DUSSEL, Enrique D. **20 teses de política**. São Paulo: Expressão Popular, 2003.
- _____. **1492**: o encobrimento do outro. Petrópolis: Vozes, 1992.
- _____. **Caminhos da Libertação latino-americana**. São Paulo: Paulinas, 1985. v. 4.

_____. **Ética Comunitária**. Petrópolis: Vozes, 1986.

_____. **Ética da Libertação**: na idade da globalização e da exclusão. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. **Filosofia da Libertação**. São Paulo: Loyola; Piracicaba: UNIMEP, 1976.

_____. **Filosofia da Libertação**: crítica à ideologia da exclusão. São Paulo: Paulus, 1995.

_____. **Foro Social Mundial**. 2008. Disponível em:
<<http://br.youtube.com/watch?v=2ErUZWLbf3c>>.

_____. **Método para uma Filosofia da Libertação**. São Paulo: Loyola, 1986.

_____. **Oito ensaios sobre cultura latino-americana e libertação**. São Paulo: Paulinas, 1977.

_____. **Para uma Ética da Libertação latino-americana**. São Paulo: Loyola, 1980. v. 1.

_____. **Para uma Ética da Libertação latino-americana**. São Paulo: Loyola, 1980. v. 2.

_____. **Para uma Ética da Libertação latino-americana**. São Paulo: Loyola, 1980. v. 3.

_____. **Para uma Ética da Libertação latino-americana**. São Paulo: Loyola, 1980. v. 4.

_____. **Para uma Ética da Libertação latino-americana**. São Paulo: Loyola, 1980. v. 5.

_____. Vivemos uma primavera política. In: JORNADAS BOLIVIANAS, 3., 2006, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2006.

FORNET-BETANCOURT, Raúl. **Questões de método para uma filosofia intercultural a partir da Ibero-América**. São Leopoldo: UNISINOS, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GALEANO, Eduardo. **A descoberta da América (que ainda não houve)**. Porto Alegre: UFRGS, [s/d].

VEIAS ABERTAS

GALLO, Sílvio. **Filosofia**: experiência do pensamento. 2. ed. São Paulo: Scipione, 2016.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **Fenomenologia do Espírito**. 2. ed. Trad. Henrique Cláudio de Lima Vaz; Orlando Vitorino; Antônio Pinto de Carvalho. São Paulo: Vozes, 1980.

_____. **Fenomenologia do espírito**. 2. ed. Trad. Paulo Meneses. Petrópolis: Vozes, 1992. v. 1.

_____. **Fenomenologia do espírito**. 2. ed. Trad. Paulo Meneses. Petrópolis: Vozes, 1992. v. 2.

HORN, Geraldo Balduino. **Ensinar Filosofia**: pressupostos teóricos e metodológicos. Ijuí: Unijuí, 2009.

IFIL. **Instituto da Filosofia da Libertação**. Disponível em: <<http://www.ifil.org/dussel/>>.

KANT, Immanuel. O que é o esclarecimento? In: _____. **Textos Seletos**. 4. ed. Trad. Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 63-71.

_____. Resposta à pergunta: que é “esclarecimento”? In: _____. **Textos**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

LEVINAS, Emmanuel. **Humanismo do outro homem**. Trad. José Pinto Ribeiro. Lisboa: Edições 70, 1988.

_____. **Totalidade e infinito**. Petrópolis: Vozes, 2006.

MANCE, Euclides A. **A Revolução das Redes**: A colaboração solidária como uma alternativa pós-capitalista à globalização atual. Editora Vozes, 2000.

_____. Desafios que a Filosofia da Libertação enfrenta. **Cadernos da FAFIMC**, Viamão, n. 15, p. 95-142, jan./jun.1996.

_____. Uma introdução conceitual às filosofias de libertação. **Revista Libertação-Liberación**, Curitiba, n. 1, p. 25-80, 2000.

MARTINS, Maria Helena Pires; ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofando**: introdução à filosofia. 6. ed. Vitória: Moderna, 2016.

MELANI, Ricardo. **Diálogo**: primeiros estudos em filosofia. 2. ed. Vitória: Moderna, 2016.

NASCIMENTO, Wanderson Flor do; BOTELHO, Denise. Colonialidade e Educação: o currículo de filosofia brasileiro entre discursos coloniais. **Revista Sul-americana de Filosofia e Educação**, n. 14, p. 66-89, maio/out. 2010.

PANSARELLI, Daniel. **Filosofia e práxis na América Latina**: contribuições à filosofia contemporânea a partir de E. Dussel. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

PARÂMETROS Curriculares Nacionais – Ensino Médio. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002.

PARANÁ. Secretaria de Educação do Estado do Paraná. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica no Paraná**: Filosofia. Curitiba, 2008.

PERCICOTTY, Altair Gabardo. A Superação da totalidade política a partir do pensamento de Enrique Dussel numa perspectiva filosófica e sociológica. **Filosofia e Diferentes Perspectivas de Educação Filosófica**, São Paulo, v. 5, n. 5, 2015.

QUIJANO, Aníbal. **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

_____. Colonialidad del poder y clasificación social. **Journal of World - Systems Research**, Santa Cruz, California, v. VI, n. 2, summer/fall, p. 342-386, 2000.

_____. Colonialidad y modernidad/racionalidad. **Perú Indígena**, Lima, v. 13, n. 29, 1992.

_____. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: _____. Colonialidad y Modernidad-racionalidad. In: BONILLO, Heraclio (Comp.). **Los conquistados**. Bogotá: Tercer Mundo Ediciones; Flacso, 1992. p. 437-449.

_____. Colonialismo; Modernidad; Capitalismo; Poder Político; Sociedad; Historia. In: _____. **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

_____. Diversidade Étnica. In: SADER, Emir et al. (Coords.). **Latinoamericana**. Enciclopédia contemporânea da América Latina e do Caribe. Rio de Janeiro/São Paulo: Laboratório de Políticas Públicas – UERJ/Boitempo, 2006. p. 520-530.
RICOEUR

SALLES, João Carlos; BIRCHAL, Telma de Souza; PASCHOAL, Antonio Edmilson. **Filosofia**. Texto elaborado por solicitação da Diretoria do Ensino Médio do MEC à ANPOF. 2014. Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14Filosofia.pdf>>.

SAVIAN FILHO, Juvenal. **Filosofia e Filosofias**: existência e sentido. São Paulo: Autêntica, 2016.

SAVIANI, Nereide. **Currículo e Didática**: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico. 6. ed. Campinas: Editores Associados, 2010.

SCHNORR, Giselle Moura. **Filosofia no Ensino Médio**: reflexões a partir de uma experiência filosófica libertadora. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006.

SEVERINO, Antônio Joaquim. A filosofia na formação do adolescente no Ensino Médio. In: HORN, Geraldo Balduino (Org.). **Coleção Biblioteca de Filosofia e Educação Filosófica**. Curitiba: Juruá, 2015.

SOUSA SANTOS, Boaventura de; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

VASCONCELOS, José Antonio. **Reflexões**: filosofia e cotidiano. 1. ed. São Paulo: Editora SM, São Paulo, 2016.

APÊNDICE 1

Lista dos endereços eletrônicos dos currículos de filosofia das universidades citadas (pesquisa realizada em 10, 11 e 12 de abril de 2018)

Currículo da Faculdade Bagozzi. Disponível em:
<<http://faculdadebagozzi.edu.br/cursos/filosofia/>>.

Currículo da Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Disponível em:
<https://www.pucpr.br/escola-de-educacao-e-humanidades/wp-content/uploads/sites/18/2017matriz_filosofia.pdf>.

Currículo da Faculdade São Basílio Magno. Disponível em:
<<https://fasbam.edu.br/curso/grade-curricular/>>.

Currículo da Faculdade Vicentina. Disponível em:
<<http://www.faculdadevicentina.com.br/graduacao/filosofia/matriz-curricular>>.

Currículo da Faculdade Estácio. Disponível em:
<<http://portal.estacio.br/graduacao/filosofia>>.

Currículo da Faculdade Sant'Ana. Disponível em:
<<http://www.iessa.edu.br/grade2008.pdf>>.

Currículo da Uninter. Disponível em: <<https://www.uninter.com/graduacao-ead/curso-filosofia-bacharelado/#>>.

Currículo da Universidade Estadual de Londrina. Disponível em:
<<http://uel.br/prograd/catalogo-cursos/catalogo-2017/organizacao-curricular/filosofia.pdf>>.

Currículo da Universidade Estadual de Maringá. Disponível em:
<<http://sites.uem.br/pen/deg/apoio-aos-colegiados-aco/documentos/cursos-1/cursos/filosofia-vespertino>>.

Currículo da Universidade do Oeste do Paraná. Disponível em:
<<https://5.unioeste.br/portalunioeste/prograd-outros/cursos-campus-todos/toledocampus?campi=0&curso=TOO0034>>.

Currículo da Unicentro. Disponível em:
<<http://sguweb.unicentro.br/pdplanoensinos/pesquisa/Pdcurso.cnm-curso:Filosofia/Pdcurso.cnm-curso:Filosofia/page:1>>.

Currículo da Faculdade União da Vitória. Disponível em:
<<http://uniaodavitoria.unespar.edu.br/UNIAODAVITORIA/ensino/graduacao/filosofia/>>.

Currículo da Universidade Estadual do Norte do Paraná. Disponível em:
<<https://www.uenp.edu.br/filosofia-matriz>>.

Currículo da Universidade Federal da Integração Latino-Americana. Disponível em:
<<https://www.unila.edu.br/sistes/default/files/files/Matriz%20Filosofia%20-%20Licenciatura.pdf>>.

Currículo da Universidade Federal de Minas Gerais. Disponível em:
<<https://ufmg.br/cursos/graduacao/2412/90197>>.

Currículo da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Disponível em:
<<https://www.siga.ufrj.br/sira/repositorio-curriculo/ListaCursos.html>>.

Currículo da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em:
<<http://www.ufrgs.br/ufrgs/ensino/graduacao/cursos/exibeCurso?cod-curso=329>>.

Currículo da Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em:
<<http://filosofia.ufsc.br/files/2013/04/FIL-5309-%E2%80%93-Filosofia-na-Am%C3%A9rica-Latina.pdf>> <http://filosofia.ufsc.br/curriculo/>>.

Currículo da Universidade Federal de São Carlos. Disponível em:
<<http://prograd.ufscar.br/cursos/cursos-oferecidos-1/filosofia/filosofia>>.

Currículo da Universidade Federal de Pernambuco (Bacharelado). Disponível em:
<https://www.ufpe.br/documents/38970/411209/filosofia_bacharelado_perfil_04113.pdf/3cc541ca-ca2a-4b4b-b6e8-edf7a00e760d>.

Currículo da Universidade Federal de Pernambuco (Licenciatura). Disponível em:
<https://www.ufpe.br/documents/38970/411209/filosofia_licenciatura_perfil_04114.pdf/444dc59c-c88b-48d6-b1af-08d8f7db28d1>.

Currículo da Universidade Federal de São Paulo. Disponível em:
<<https://www.unifesp.br/reitoria/prograd/pro-reitoria-de-graduacao/cursos/informacoes-sobre-os-cursos>>.

Currículo da Universidade Federal de Santa Maria (Bacharelado). Disponível em:
<<http://w3.ufsm.br/filosofia/wp-content/uploads/2013/10/Estrutura-Curricular-Bacharelado1.pdf>>.

Currículo da Universidade Federal de Santa Maria (Licenciatura). Disponível em:
<<http://w3.ufsm.br/filosofia/wp-content/uploads/2014/01/estrutura-curricular-licenciatura.pdf>>.

Currículo da Universidade Federal do Ceará. Disponível em:
<<https://si3.ufc.br/sigaa/public/curso/curriculo.jsf;jsessionid=D3644B9E9F8F2F5061DF452E65938F5F.node22>>.

Currículo da Universidade Federal do Ceará. Disponível em:
<http://www.ufpa.br/faculdadedefilosofia/index.php?option=com_content&view=article&id=26&Itemid=30>.

Currículo da Universidade Federal da Bahia. Disponível em:
<<https://ppgf.ufba.br/disciplinas-0>>.

Currículo da Universidade Federal de Goiás. Disponível em:
<<https://www.prograd.ufg.br/p/12107-cursos>>.

Currículo da Universidade de Lavras. Disponível em:
<https://sig.ufla.br/modulos/publico/matriz_curriculares/index.php>.

Currículo da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (Bacharelado). Disponível em: <<https://sigaa.ufrn.br/sigaa/link/public/curso/curriculo/108222242>>.

Currículo da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (Licenciatura). Disponível em: <<https://sigaa.ufrn.br/sigaa/link/public/curso/curriculo/108233338>>.

Currículo da Universidade Federal de Pelotas. Disponível em:
<<http://institucional.ufpel.edu.br/cursos/nivel/graduacao>>.

Currículo da Universidade Federal de Uberlândia (Licenciatura). Disponível em:
<<http://www.cocfi.ufu.br/licenciatura.html>>.

Currículo da Universidade Federal de Uberlândia (Bacharelado). Disponível em:
<<http://www.cocfi.ufu.br/bacharelado.html>>.

Currículo da Universidade Federal da Paraíba. Disponível em:
<<https://www.ufpb.br/>>.

Currículo da Universidade Federal do Amazonas. Disponível em:
<<https://ecampus.ufam.edu.br/ecampus/gradesCurriculares>>.

Currículo da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. Disponível em:
<<https://sien.ufms.br/cursos/grade/3004>>.

Currículo da Universidade Federal do Espírito Santo (Licenciatura). Disponível em:
<<http://www.filosofia.ufes.br/matriz-curricular-licenciatura-em-filosofia>>.

Currículo da Universidade Federal do Espírito Santo (Bacharelado). Disponível em:
<<http://www.filosofia.ufes.br/matriz-curricular-bacharelado-em-filosofia>>.

Currículo da Universidade Federal do Piauí. Disponível em:
<<http://sigaa.ufpi.br/sigaa/public/curso/lista.jsf?nivel=G&aba=p-graduacao>>.

Currículo da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Disponível em:
<http://portal.ufrj.br/pro-reitoria-de-graduacao/ldb-dados-cursos/?tipo=1&cod_curso=30&modalidade=0>.

Currículo da Universidade Federal do ABC (Bacharelado). Disponível em:
<<http://ccnh.ufabc.edu.br/arquivos/bachareladofilosofia/matriz1.jpg>>.

Currículo da Universidade Federal do ABC (Licenciatura). Disponível em:
<http://ccnh.ufabc.edu.br/arquivos/2015/Ensino/graduacao/licenciaturafilosofia/pp_lic_filosofia-29-30.pdf>.

Currículo da Universidade Federal do Maranhão. Disponível em:
<<https://sigaa.ufma.br/sigaa/public/curso/lista.jsf;jsessionid=6B15A58472EAC5956BD73F61FB1CBBB0.sigaa2>>.

Currículo da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Licenciatura). Disponível em:
<<http://www.unirio.br/cch/filosofia/fluxogramas/FLUXOGRAMA%20LICENCIATURA.docx/view>>.

Currículo da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Bacharelado). Disponível em:
<<http://www.unirio.br/cch/filosofia/fluxogramas/FLUXOGRAMA%20BACHARELADO.docx/view>>.

Currículo da Universidade Federal de Sergipe. Disponível em:
<<https://www.sigaa.ufs.br/sigaa/public/curso/curriculo.jsf>>.

Currículo da Universidade Federal do Mato Grosso. Disponível em:
<<http://www.ufmt.br/ufmt/un/proeg>>.

Currículo da Universidade Federal de Campina Grande. Disponível em:
<<http://analytics.lsd.ufcg.edu.br/cursosufcg/#/>>.

Currículo da Universidade Federal de Rondônia. Disponível em:
<http://www.dfil.unir.br/uploads/51525354/PIBID/1742_curriculo_filosofia_20102.pdf>
.

Currículo da Universidade Federal do Acre. Disponível em:
<<http://www.ufac.br/site/pro-reitorias/prograd/cursos>>.

Currículo da Universidade Federal de Juiz de Fora. Disponível em:
<<http://www.ufjf.br/filosofia/curso/conteudo-curricular/>>.

Currículo da Universidade de Ouro Preto. Disponível em:
<<https://zeppelin10.ufop.br/SistemaAcademico/MatrizCurricular?codCurso=FLL>>.

Currículo da Universidade Federal do Paraná. Disponível em:
<<http://www.humanas.ufpr.br/portal/filosofia/files/2016/02/Res78-10CEPE-Filosofia.pdf>>.

APÊNDICE 2

Análise das Faculdades particulares em Curitiba referentes às suas Grades Curriculares relacionados à Filosofia da Libertação:

FACULDADE	SEMESTRE	CARGA HORÁRIA	DESCRIÇÃO DA DISCIPLINA
Padre João Bagozzi Pontifícia Universidade Católica do Paraná	7º Bacharelado	80h	Filosofia e Suas Representações tem em sua grade: História da Filosofia do Brasil e da América Latina
	4º Bacharelado	80h	História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena
	5º Bacharelado	80h	Filosofia Afro-Latina Americana
	8º Licenciatura	80h	História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena
São Basílio Magno FASBAM	5º Bacharelado	40h	Filosofia Brasileira e Latino-americana
Faculdade Vicentina	2º Bacharelado	68h	Filosofia do Brasil e da América Latina
FAE Centro Universitário	Não há a presença da Filosofia da Libertação.	---	-----
Faculdade Estácio	6º	36h	Filosofia da Educação Brasileira – História da Educação no Brasil – História dos Povos Indígenas e Afro-Descendentes. Embora não haja especificamente a Filosofia da América Latina mas há um diálogo com a mesma
Instituto Superior de Educação Sant'Ana (ISESA)	5º Licenciatura	40h	Pensamento Filosófico na América Latina
Faculdade Uninter	-----	56h	História das Américas – Economia Brasileira – Política Externa Brasileira – Pensamento Social e Político Brasileiro – Partidos Políticos no Brasil – Análise da Política Brasileira – História da

FACULDADE	SEMESTRE	CARGA HORÁRIA	DESCRIÇÃO DA DISCIPLINA
			Filosofia no Brasil – Estudos das Relações Étnico-Raciais Afro- Brasileira, Africana e Indígena Pensamento Filosófico Africano – Filosofia Latino- americana e Brasileira

Fonte: Páginas na internet das Instituições listadas.

APÊNDICE 3

Análise das Faculdades Estaduais do Paraná referentes às suas Grades Curriculares relacionados à Filosofia da Libertação

Universidade Estadual de Londrina (Não há presença)

Universidade Estadual de Maringá (Não há presença)

Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Não há presença)

Universidade Estadual do Centro Oeste (Não há presença)

Universidade Estadual do Paraná – Campus de União da Vitória (Não há presença).

Universidade Estadual do Norte do Paraná – Campus de Jacarezinho (Não há presença).

Análise das Universidades Federais referentes às suas Grades Curriculares relacionados à Filosofia da Libertação

Universidade Federal do Paraná UFPR – Na grade de 2018 há a plena ausência da Filosofia Latino-americana sendo priorizadas as filosofias clássicas prioritariamente europeias

FACULDADE	SEMESTRE	CARGA HORÁRIA	DESCRIÇÃO DA DISCIPLINA
Universidade Federal da Integração Latino-Americana	3º licenciatura	68h	Problemas da Filosofia Latino-Americana
	6º Licenciatura	68h	Filosofia Latino-americana
Universidade Federal de Minas Gerais	Bacharelado/Formação Livre	(Não há a presença)	
Universidade Federal do Rio de Janeiro	Bacharelado e Licenciatura (Disciplinas Optativas)	60h cada	História da Filosofia no Brasil 1, 2 e 3; História da Filosofia da América Latina 1, 2 e 3
Universidade Federal do Rio Grande do Sul	(Não há presença)	(Não há presença)	(Não há presença)

FACULDADE	SEMESTRE	CARGA HORÁRIA	DESCRIÇÃO DA DISCIPLINA
Universidade Federal de Santa Catarina	Bacharelado e Licenciatura (Disciplinas Optativas)	72h cada	Filosofia no Brasil Filosofia na América Latina
Universidade Federal de São Carlos	(Não há presença)	(Não há presença)	(Não há presença)
Universidade Federal de Pernambuco	Bacharelado	60h	Pensamento Filosófico Brasileiro
Universidade Federal de São Paulo	Bacharelado e Licenciatura	60h	Tópicos especiais em história XLIX: História das esquerdas no Brasil – Introdução ao pensamento político e social brasileiro – História da América – Tópicos especiais em história XII: Interpretação da América Latina – Etnologia ameríndia – Introdução à prosa latina – História da arte ameríndia – Tópicos especiais em história XXXIII: Momentos e movimentos da história do livro e da edição na América Latina do século XX – Cultura afro-brasileira – Tópicos especiais em história XXVIII: culturas afro-americanas e caribenhas – Tópicos de poética latina – A figura do ditador na literatura e no cinema de América Latina – Arte e literatura na América Latina e Caribe – séc. XX – Tópicos especiais em história XLVII: engajamento político e experimentalismo estético na América Latina, no século XX – Temas eleitorais e partidos políticos brasileiros no período de 1988-2013 – Povos indígenas e políticas da diferença – Tópicos especiais em história XLIII: migrações nas

FACULDADE	SEMESTRE	CARGA HORÁRIA	DESCRIÇÃO DA DISCIPLINA
			Américas
Universidade Federal de Santa Maria	(Não há presença)	(Não há presença)	(Não há presença)
Universidade Federal do Ceará	Bacharelado	64h	Tópicos Especiais em Filosofia Brasileira
Universidade Federal do Pará	Bacharelado e Licenciatura	68h	Tópicos do Pensamento Filosófico Brasileiro
Universidade Federal da Bahia	(Não há presença)	(Não há presença)	(Não há presença)
Universidade Federal de Goiás	(Não há presença)	(Não há presença)	(Não há presença)
Universidade Federal de Lavras	Licenciatura	-----	Cultura Afro-Brasileira e Indígena
Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Bacharelado e Licenciatura	60h	Filosofia do Brasil
Universidade Federal de Pelotas	(Não há presença)	(Não há presença)	(Não há presença)
Universidade Federal de Uberlândia	Licenciatura e Bacharelado (optativas)	60h cada	História da Filosofia no Brasil História da Filosofia na América Latina
Universidade Federal da Paraíba	Licenciatura e Bacharelado (Optativa)	60h	Filosofia no Brasil
Universidade Federal do Amazonas	(Não há presença)	(Não há presença)	(Não há presença)
Universidade Federal do Mato Grosso do Sul	Licenciatura(optativa)	68h	História da Filosofia no Brasil
Universidade Federal do Espírito Santo	Licenciatura e Bacharelado 2°	-----	História da Filosofia na América Latina
	Licenciatura e Bacharelado 3°		História da Filosofia no Brasil
Universidade Federal			Tópicos Especiais de Filosofia no Brasil e na América Latina 1,2,3 e

FACULDADE	SEMESTRE	CARGA HORÁRIA	DESCRIÇÃO DA DISCIPLINA
do Piauí	Licenciatura (optativas)	30h	4
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	(Não há presença)	(Não há presença)	(Não há presença)
Universidade Federal do ABC	7º Quadrimestre	-----	Filosofia no Brasil e na América Latina
Universidade Federal do Maranhão	Não foi possível visualizar a grade.	Não foi possível visualizar a grade.	Não foi possível visualizar a grade.
Universidade Federal de Mato Grosso	Não foi possível visualizar a grade.	Não foi possível visualizar a grade.	Não foi possível visualizar a grade.
Universidade Federal do Acre	Não foi possível visualizar a grade.	Não foi possível visualizar a grade.	Não foi possível visualizar a grade.
Universidade Federal de Campina Grande	(Não há presença)	(Não há presença)	(Não há presença)
Universidade Federal de Rondônia	(Não há presença)	(Não há presença)	(Não há presença)
Universidade Federal de Juiz de Fora	(Não há presença)	(Não há presença)	(Não há presença)
Universidade Federal de Ouro Preto	(Não há presença)	(Não há presença)	(Não há presença)
Universidade Federal de Sergipe -	(Não há presença)	(Não há presença)	(Não há presença)
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro	4º Licenciatura	60h	Filosofia da Cultura Brasileira 1
	5º Licenciatura	60h	Filosofia da Cultura Brasileira 2
	2º Bacharelado	60h	Filosofia da Cultura Brasileira 1
	5º Bacharelado	60h	Filosofia da Cultura Brasileira 2